

L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i els problemes de l'educació en el nostre temps

Itinerari de vint anys: 1969-1989

Miquel Siguan

i c e



UNIVERSITAT DE BARCELONA

**L'Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat de Barcelona
i els problemes de l'educació
en el nostre temps**

Itinerari de vint anys: 1969-1989



L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i els problemes de l'educació en el nostre temps

Itinerari de vint anys: 1969-1989

Miquel Siguan

i c e
.....



UNIVERSITAT DE BARCELONA

PUBLICACIONS

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA. Dades catalogràfiques

Siguán, Miquel

L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i els problemes de l'educació en el nostre temps

Bibliografia

ISBN 84-475-1272-X

1. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació 2. Història

Entitat editora

UNIVERSITAT DE BARCELONA

ÒRGANS RECTORS

Rector

ANTONI CAPARRÓS I BENEDICTO

President del Consell Social

JOSEP M. PUIG SALELLAS

© D'aquesta edició PUBLICACIONS UNIVERSITAT DE BARCELONA/ICE

© MIQUEL SIGUÁN

1a edició: Barcelona, desembre de 1995

Disseny de la coberta i de la maqueta interior: TERESA JORDÀ

Impressió: GRÁFICAS REY, SL

Dipòsit legal: B-46.770-95

ISBN: 84-475-1272-X

Queda rigorosament prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra. Cap part d'aquesta publicació, inclòs el disseny de la coberta, pot ser reproduïda, emmagatzemada, transmesa o utilitzada per cap tipus de mitjà o sistema, sigui aquest elèctric, químic, mecànic, òptic, de gravació o electrogràfic, sense l'autorització prèvia per escrit de l'editor.

Direcció i administració de la publicació

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Gran Via, 585

08007 Barcelona

Tel. 318 42 66, ext. 2313

Fax 318 52 67

ÍNDEX

PRÒLEG	9
PRESENTACIÓ	11
LA CRONOLOGIA	15
ELS GRANS TEMES	35
1. Perfeccionament del professorat.....	37
2. Formació del professorat. El CAP	45
3. Reciclatge de català	49
4. Renovació pedagògica.....	53
5. Autoritat i cogestió a l'escola	63
6. Escola i societat democràtica.....	69
7. El català a l'ensenyament	73
8. La preocupació per les llengües.....	77
9. El Seminari de Sitges.....	79
10. Coneixement del medi. Ecologia	87
11. Sensibilitat estètica i creativitat a l'escola	93
12. Sociologia de l'educació.....	97
13. Economia de l'educació.....	101
14. Investigació educativa	103
15. El Centre Pilot "Font d'en Fargas"	111
16. Pedagogia i Universitat.....	115
D'UNA REFORMA A L'ALTRA	119

APÈNDIX	135
Les publicacions de l'ICE	137
Documentació	145
<i>Decret fundacional</i>	145
<i>Estatuts Universitaris</i>	145
Reglament	147
Bibliografia.....	153
Relacions de personal	155

PRÒLEG

És per a mi un plaer poder prologar el llibre del Doctor Miquel Siguan sobre la història del nostre ICE. Encara recordo el moment en el qual em va plantejar la idea que essent a la vora el 25è aniversari de la seva creació, convenia deixar constància dels diferents moments pels quals havia transcorregut el seu esdevenir.

Ningú millor que el seu fundador per emprendre aquesta tasca i fruit de la seva tenacitat, avui, després d'una mica més d'un any, ja tenim a les nostres mans un document escrit referent a tota una etapa d'una institució que ha aconseguit, gràcies a l'esforç dels nombrosos professionals que hi han passat, un merescut prestigi no només en el conjunt de la Universitat sinó també en els sectors educatius de la societat catalana.

El llibre no és solament un testimoni dels fets sinó també un reconeixement a l'esforç de diverses generacions de professionals, alguns dels quals es veuran reflectits amb nom i cognoms en aquestes pàgines i, d'altres que, quedant en l'anonimat, també formen part d'aquest gran col·lectiu humà que sempre gaudirà del nostre agraïment, respecte i afecte.

Curiosament les circumstàncies actuals recorden molt les que van conduir a la necessitat de la creació dels ICEs. Ara, com llavors, ens trobem en un moment de profunds canvis en l'estructura i en la proposta formativa del nostre sistema educatiu. Proposta que fa necessari aglutinar immensos esforços per aconseguir que els educadors facin seves les innovacions que cal introduir en els seus hàbits i en la seva formació a fi d'estructurar les respostes educatives que necessita la societat actual.

En aquell moment es va canalitzar a través de les universitats el repte de propiciar el canvi i els ICEs varen actuar de catalitzadors d'aquest esforç. El generós treball desenvolupat va propiciar que quan, amb l'adveniment de la democràcia, les administracions autonòmiques varen passar a tenir la responsabilitat dels processos de formació permanent del seu professorat, a Catalunya, a diferència de la resta de l'Estat, es va reconèixer la tasca realitzada pels seus ICEs i es va decidir seguir comptant amb la seva col·laboració.

Això no obstant, el temps transcorregut no va passar debades i la complexitat del context educatiu actual i de la societat en què s'insereix suposen

disposar d'organitzacions sofisticades i eficaces que siguin capaces d'estructurar intervencions educatives actualitzades en el vessant científic, integrades en el medi social, ràpides en l'acció i amb capacitat d'adaptació als continus canvis.

Entenem que el nostre ICE, gràcies, entre d'altres raons, a les orientacions que varen saber assenyalar els seus pioners, ha sabut generar un clima positiu de relacions internes i externes que ha donat com a resultat que s'anessin succeint equips humans que han assumit les responsabilitats esmentades amb un alt grau de professionalitat i que actuant amb gran flexibilitat han permès que ens apropem notablement al paradigma d'organització assenyalat.

No se'ns escapa que malgrat tot, el camí que queda per recórrer és llarg i no exempt de dificultats. Si bé gaudim d'excel·lents recursos humans i d'infraestructura, la situació actual, tal com assenyalàvem, exigeix elaborar respostes que passen necessàriament per l'entesa prèvia amb diverses organitzacions (de l'Administració i de la Universitat, fonamentalment), això demana afinar més i millor el marc relacional extern de l'ICE, la qual cosa obligarà possiblement també a reelaborar la seva estructura interna així com el seu encaix en el conjunt de la comunitat universitària i en la societat educativa.

No obstant això, de la lectura de les pàgines del llibre del nostre mestre i antecessor en la direcció de l'ICE de la UB, hem d'extreure suficient càrrega de confiança com per escometre amb decisió la tasca. Des d'aquí el nostre més profund agraïment per la feina realitzada i per aquestes pàgines que, de segur, mantindran en la memòria col·lectiva la història de la institució i alhora ens ajudaran a entendre-la millor i a saber trobar el camí pel qual hauran de transcórrer els futurs 25 anys d'acció com a entitat exemplar.

Barcelona, desembre de 1995

Juan Mateo i Andrés

PRESENTACIÓ

L'ICE de la Universitat de Barcelona va ser fundat en el mateix moment que els d'altres universitats espanyoles per un Decret de juny de 1969. En els dies de la seva fundació s'acabava de publicar el Llibre Blanc sobre el sistema educatiu en què s'anunciava una reforma educativa i s'estava preparant la Llei que havia de fer-la efectiva. I justament es creaven els ICE perquè fossin un dels motors principals d'aquesta reforma.

Des de la perspectiva actual resulta difícil imaginar l'expectativa amb què es va rebre el Llibre Blanc i les il·lusions que va despertar; era la primera vegada que des d'una publicació oficial es feia una crítica a fons d'un aspecte de la vida social espanyola, i es prometia un canvi. Com acostuma a passar amb les il·lusions humanes també en aquest cas va acabar en desil·lusió però fins i tot abans que això succeís l'equip ministerial que havia impulsat la reforma va ser substituït i l'Administració educativa pràcticament es va oblidar dels ICE. Tot semblava anunciar la seva fi però en contra de tots els pronòstics varen sobreviure durant molts anys i alguns han arribat fins avui. I l'ICE de la Universitat de Barcelona no tan sols ha continuat en la seva existència sinó que des del seu començament ha mantingut una unitat de propòsits i de realitzacions i avui pot contemplar el futur amb confiança.

En un país en què la improvisació i el tornar a començar de nou són la regla més que no pas l'excepció, una mostra de continuïtat d'aquesta magnitud mereix celebrar-se i no és estrany que els seus actuals responsables hagin cregut convenient fixar en un text escrit la seva memòria històrica. I tampoc no és estrany que jo hagi acceptat la responsabilitat de redactar-lo. Poc temps després de la publicació del decret fundacional de l'Institut el rector Estapé em va fer l'honor de proposar-me com a director. Disset anys després i arran de la meua jubilació com a catedràtic universitari, el rector Bricall em va comunicar el meu cessament i alhora el meu nomenament com a director honorari de l'Institut. De manera que no sols sóc el més antic dels col·laboradors de l'Institut sinó l'únic que s'hi manté des del primer dia.

Prop d'un quart de segle és un període prou llarg de temps per a qualsevol institució però a casa nostra, a més, ha estat en uns anys d'acceleració històrica.

Quan es va fundar l'ICE el general Franco feia trenta-tres anys que era el cap de l'Estat espanyol i encara que el seu règim havia evolucionat, i, en l'ordre econòmic, s'havia liberalitzat políticament constituïa un anacronisme en el conjunt europeu i la pressió popular a favor d'un canvi democràtic era cada vegada més forta. Però malgrat totes les pressions el règim i la maquinària de l'Estat es mantenien immòbils.

Però no pas per gaire temps. A partir de la creació de l'ICE els canvis es succeïren amb una extraordinària velocitat. La malaltia i la mort del dictador, les ambigüitats de la transició democràtica, el restabliment de la Generalitat provisional, l'Estatut d'Autonomia, la transferència de competències en educació, l'autonomia de la Universitat. Cadascun d'aquests canvis no tan sols modificava fortament el contorn institucional de l'ICE sinó que afectava el sistema educatiu i per tant les funcions que l'ICE havia de satisfer. Cal pensar només en el que va representar per a l'Institut la introducció del català a l'ensenyament quan, d'un dia a l'altre, hagué de fer-se càrrec del reciclatge en català de molts milers de mestres en exercici.

A aquests canvis ràpids en l'ordre polític cal afegir encara els canvis en les estructures administratives en les quals l'ICE s'integrava. Els ICE van ser creats com a instituts universitaris en dependència directa del rector de la corresponent universitat, però coordinats per un organisme central: el CENIDE, dependent de fet del Ministeri d'Educació i de la seva Direcció General d'Universitats per la seva natura universitària, i de les Direccions Generals d'Ensenyament Primari i d'Ensenyament Mitjà perquè en definitiva eren elles les que feien possible les activitats de perfeccionament o de reciclatge dels ensenyants. Dependre de direccions generals diferents que de vegades tenen criteris diferents si no oposats té, certament, molts inconvenients, però quan el Ministeri d'Educació es dividí en dos, un d'Educació i un d'Universitats, la tensió va ser tan gran que els ICE varen estar a punt de desaparèixer. Afortunadament la divisió acabà aviat però immediatament es produí una nova crisi quan els socialistes l'any 82 es feren càrrec del govern i per tant del Ministeri d'Educació. Els socialistes no confiaven en els ICE, i els consideraven, en bona part amb raó, conservadors i hostils a una renovació democràtica de l'ensenyament, de manera que per dur a terme les seves funcions a partir del 1983 varen crear una xarxa comarcal de Centres de Professors (CEP). D'aquesta manera alguns ICE desaparegueren i tan sols varen subsistir aquells que amb el suport de la seva universitat es varen reconvertir i passaren a ocupar-se de pedagogia universitària.

La situació de l'ICE de la Universitat de Barcelona era afortunadament diferent, i el mateix podem dir dels ICE de les altres Universitats de Catalunya. No sols comptava amb el suport de la Universitat, i de fet des de l'autonomia universitària havia iniciat moltes tasques en l'àmbit universitari, sinó que havia mantingut bones relacions amb els moviments de renovació pedagògica i tenia a més la confiança de les noves autoritats del Departament d'Ensenyament. Així

doncs la temporada de crisi es va saldar positivament i l'ICE va seguir el seu camí amb renovada empena.

A aquesta successió, més que ràpida vertiginosa, de canvis en les estructures polítiques i administratives es podria afegir encara el canvi de les persones en els llocs directius, rectors i vice-rectors, ministres, consellers d'Ensenyament i directors generals de diferents denominacions, directors del CENIDE i l'INCIE... que s'han succeït en el transcurs dels anys.

Les dificultats majors per a l'ICE s'han derivat de la manca crònica d'un estatut definit quant al personal, constituït en bona part per persones en comissió de serveis, quant al pressupost de funcionament, alimentat des de fonts diferents i inconnexes que calia renegociar cada any, quant a les funcions que eren diferents segons la perspectiva administrativa que les considerava. El contrast entre el volum d'activitats de l'Institut, que en molts aspectes ben aviat va superar el d'una facultat, i la precarietat dels seus recursos, resultava a voltes angoixosa. I no perquè fossin insuficients, ja que d'una manera o altra sempre hem acabat satisfent els nostres compromisos, i el pressupost total ha crescut any rera any i molt ràpidament, sinó per la varietat i la complexitat dels camins del finançament. I cal afegir encara, per la insuficiència de les seves instal·lacions. Allotjat provisionalment en unes habitacions desafectades del soterrani del Pati de Ciències de l'edifici de la plaça de la Universitat i amb l'esperança mantinguda durant disset anys que s'instal·laria dignament, bé a la planta principal de l'edifici, bé al Pavelló del jardí que recentment s'ha enderrocat, l'únic que es va aconseguir varen ser progressives expansions de l'espai al soterrani. Fins que un bon dia i gairebé per sorpresa s'ha instal·lat al carrer dels Àngels del barri antic de Barcelona, provisionalment també, perquè s'està a l'espera d'un emplaçament, aquesta vegada definitiu (?), al nou campus de la Vall d'Hebron.

Malgrat tants canvis i tantes limitacions l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona no tan sols ha mantingut la seva existència sinó que cada any ha augmentat el volum de les seves activitats i s'ha mantingut fidel als seus plantejaments inicials i a les seves línies d'actuació, però fent un esforç continuat per adaptar-les a les necessitats de cada moment. I així, avui pot considerar-se preparat per a afrontar els nous reptes que la nova reforma anunciada li planteja.

A l'hora de voler explicar les raons d'aquest balanç tan satisfactori caldria començar per recordar allò que ja he assenyalat. Que en els nostres temps la formació continuada dels ensenyants s'anomeni reciclatge, perfeccionament o com es prefereixi anomenar, és una autèntica necessitat àmpliament sentida que cal satisfer, i que la manera de satisfer-la per mitjà d'un institut universitari en col·laboració amb l'Administració però independent de ella és una bona fórmula. Però per a explicar l'èxit cal afegir encara un parell de raons complementàries. La primera és que la combinació d'àmplia autonomia i de manca de status administratiu de la qual he destacat els inconvenients, i que ha portat a la

desaparició o la ineficàcia d'altres ICE, ha tingut també un aspecte positiu en la flexibilitat que, utilitzada adequadament, ha permès adaptar-se fàcilment a circumstàncies molt variades, una adaptació que unes estructures més rígides i formalitzades haurien fet impossible.

La segona, i probablement la més important, és la qualitat humana dels seus col·laboradors i l'esperit de treball en equip que ha estat una constant en la vida de l'Institut des dels seus inicis. El doctor Joaquim Xirau, de qui em considero deixeble, acostumava a dir que l'ensenyament és la dedicació professional més digna i la que a la llarga més satisfaccions personals produeix. Si això és així, i jo certament ho crec, no pot resultar estrany que una institució que no té altre objectiu que el de servir a la millora de l'ensenyament sigui capaç d'atreure persones il·lusionades per la seva feina.

I una darrera observació. La mateixa disposició que creava l'ICE de la Universitat de Barcelona creava també l'ICE de la Universitat Autònoma. I uns anys després començà les seves activitats l'ICE de la Universitat Politècnica. Tres ICE amb unes finalitats semblants i adreçats al mateix públic: els ensenyants de Catalunya. Des del primer dia les nostres relacions varen ser contínues, de vegades d'intensa competència, de vegades d'estreta col·laboració, i sovint una barreja de les dues amb predomini de la col·laboració a mesura que passaven els anys. I amb la perspectiva que dona el pas del temps avui podem assegurar que tant la competència com la col·laboració ens han estimulat a treballar millor. Hi hagué un moment en què es plantejà la possibilitat de substituir els tres ICE per un Institut únic i independent de les universitats, però afortunadament va prevaler l'opinió contrària i els tres han consolidat la seva existència. I per altra banda els ICE no han estat els únics que en aquest darrer quart de segle han treballat per a la millora de l'ensenyament a Catalunya. Cal pensar també en els moviments de mestres, en Òmnium Cultural, en certes escoles exemplars, en tantes institucions i persones, cada una per la seva banda. No hem estat els únics, ni hem estat els millors, però hem procurat fer allò que ens pertocava i això és el que pretenen recollir aquestes pàgines.

LA CRONOLOGIA



1969

El 4 de juliol de 1969 un decret crea sis Instituts de Ciències de l'Educació a sis universitats de l'Estat espanyol entre elles la de Barcelona. Uns dies després, el 24 del mateix mes, (BOE del 15 d'agost) un nou decret d'àmbit més general crea els ICEs a totes les universitats de l'Estat i defineix les seves funcions i les seves normes d'actuació.

Quan es publiquen aquestes disposicions és cap de l'Estat espanyol i del seu govern el general Franco, vice-president del Govern el general Muñoz Grande (substituït el novembre d'aquell mateix any per l'almirall Carrero Blanco) i ministre d'Educació el professor Villar Palasí que amb un grup de assessors acaba de publicar el "Libro Blanco" sobre la situació de l'educació a Espanya i està preparant la reforma educativa. La creació dels Instituts respon a aquesta perspectiva.

Malgrat aquests projectes la resistència enfront del govern de la dictadura comença a prendre forma i a la Universitat sovintegen els incidents. A la Universitat de Barcelona, a la primavera de aquest any, un grup ha assaltat el Rectorat i ha llançat per la finestra el retrat del cap de l'Estat. A conseqüència d'això el rector Albadalejo es veu obligat a dimitir i el professor Estapé, vice-rector, es fa càrrec del rectorat. I és el rector Estapé qui, al novembre, nomena el professor Siguan director del nou Institut.

1970

L'any 1970 és l'any de la nova Llei General d'Educació que consagra la reforma del sistema educatiu i de les grans esperances que això desvetlla, però també l'any del procés de Burgos i de les primeres mobilitzacions populars en contra del règim.

Una vegada promulgada la nova Llei i d'acord amb allò que es preveia en els decrets fundacionals dels ICE es crea el CENIDE (Centro Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación) que té, entre d'altres funcions, la de coordinar i difondre les investigacions que es duguin a terme en els ICE.

Quant a l'ICE de la Universitat de Barcelona ja està creat, però no té ni personal, ni local, ni pressupost, ni un status administratiu definit. Poc a poc es va posant en marxa. Anna Cuatrecasas es fa càrrec de la secretaria general, Enric Torà de la sots-direcció. El Sr. Piqué, que exercia la secretaria de l'Escola de Formació del Professorat a Barcelona, s'incorpora a l'ICE per a posar en marxa el CAP. I poc temps després Vicenç Benedito es fa càrrec del Departament de Formació. I com a local el rectorat ens cedeix els dos despatxos, seixanta metres quadrats en total, que al soterrani del Pati de Ciències havia ocupat el servei de préstec de material audiovisual que allí tenia la Delegació Provincial del Ministeri d'Educació. Un parell d'anys més tard hi afegirem part de l'espai que al mateix soterrani ocupava la fonoteca i anys més tard el que ocupava l'Escola de Relacions Públiques. I sols l'any quan la Facultat de Geologia es traslladi al nou edifici de la Diagonal podrem aconseguir ampliar l'espai de l'ICE amb uns antics laboratoris a peu pla del Pati de Ciències

Tot i això, modestament, el curs 1970-71 l'ICE comença ja les seves activitats. No tan sols s'inicien els cursos del CAP sinó que es programen els primers cursos de perfeccionament per a mestres en exercici.

1971

Malgrat les dificultats inicials l'ICE es va obrint camí. Comença a tenir personal, mestres d'EGB en comissió de serveis i administratius contractats per la Universitat. I el curs 1971-72 porta a terme una activitat que es pot considerar molt intensa. Heus ací un resum extret de l'informe publicat a l'acabament del curs.

L'activitat principal està representada per l'organització de cursos i cursos per al perfeccionament del professorat en exercici i en vista a la reforma que s'està implantant com a conseqüència de la Llei. S'han organitzat 74 cursos de 20 hores adreçats a professors del que, a partir de la Llei, s'anomena EGB (educació general bàsica) i que han atret 2.200 assistents. Les temàtiques tractades són extremadament variades però els que atreuen més públic fan referència a: "Ensenyament individualitzat", "Didàctica de la llengua", "Didàctica de la matemàtica", "Matemàtica moderna" "Programació", "Avaluació", "Expressió plàstica"...; temes tots ells clarament relacionats amb les noves orientacions de la Llei d'Educació. I per primera vegada s'organitzen alguns cursos fora de Barcelona, concretament a Tarragona i a Palma de Mallorca, alguns d'ells a l'estiu.

A banda d'aquests cursets l'ICE organitza en col·laboració amb els Instituts Francès, Britànic i Alemany, cursets per a mestres que, coneixedors d'aquestes llengües, es preparen per ensenyar-les d'acord amb la nova programació de l'EGB.

I a més a més col·labora amb la Inspecció d'Ensenyament per tal d'organitzar uns cursos massius adreçats als professors de cinquè, sisè i setè per a preparar-los per a fer-se càrrec del que ha passat a ser la segona etapa de l'EGB.

Malgrat la importància i el volum d'aquesta tasca la major preocupació la constitueix l'organització del CAP (Certificat d'aptitud pedagògica) adreçat als llicenciats en Ciències i Lletres que aspiren a dedicar-se a l'ensenyament, i que la Llei ha fet obligatori. Són cursos complicats d'organitzar perquè comprenen especialitats molt diferents i per tant requereixen un professorat molt variat, s'han de programar en horaris compatibles amb la feina i cal a més buscar aules, ja que l'ICE no en disposa. El curs 69-70 s'havia arribat a 600 inscrits, nombre que superava ja les possibilitats existents. Però en començar el curs 70-71 es produeix una nova allau. Per una banda perquè les autoritats acadèmiques toleren que s'hi inscrivin alumnes de 4t i de 5è de carrera i per una altra perquè el Ministeri anuncia que en el futur el CAP es demanarà no tan sols als opositors a places docents sinó també a aquells que ja estan en exercici. Malgrat tots els esforços resulta impossible atendre totes les peticions i a la primavera s'ha d'organitzar un curs complementari que en teoria s'allarga durant l'estiu per atendre als que no havien pogut inscriure-s'hi abans. En total el CAP ha atès 1300 alumnes.

A més dels cursos i cursets esmentats i també en l'àmbit de la formació durant l'últim trimestre de 1971 se celebren quatre seminaris animats per professors estrangers:

- "Investigació educativa" (G de Landsheere)
- "Dinàmica de grups" (J.Roberts)
- "Cine i televisió" (V.Minaudor)
- "Mecanització de les dades en investigació" (R.Drouin)

I el primer semestre de 1972 s'organitzen els següents seminaris i jornades:

- "Pedagogia institucional" (J.Sarramona)
- "Educació psicomotriu" (A.Lapierre, J.Loudes, B.Aucoutourier)
- "Psicopedagogia de la imatge" (M.Porter, J.Lahosa)

Quant a investigacions estan en curs les següents:

- "Pedagogia institucional", i amb això s'entén la pràctica de la gestió compartida entre tots els components de l'escola i de l'aula. El responsable és J.Sarramona i prenen part en la investigació sis escoles. L'any 71 s'ha publicat ja un primer informe i l'any 72 un segon.

- "Ensenyament individualitzat", que respon també a una de les preocupacions principals de la reforma, a càrrec d'A.Fernández. Hi col·laboren també quatre escoles.

- "Problemes psicopedagògics del bilingüisme", una investigació que suposa la presència del català a l'escola quan aquesta presència no és encara legal. Hi col·laboren quatre escoles i el responsable és J.Mestres i els assessors M.Pla, H.Boada i J. Arnau.

- "Estadístiques educatives" un intent de sistematitzar aquesta matèria sota la direcció de P.Batallé.

- "La despesa familiar en educació", una enquesta destinada a aclarir el que les famílies barcelonines gasten en l'ensenyament dels seus fills, sota la direcció de M.Siguan i J.Estruch.

Un fet molt significatiu és la inauguració, en començar el curs 70-71, del Col·legi de la Font d'en Fargas com a centre pilot d'EGB, el primer que s'inaugura a Espanya i en el qual Ferran de Cea ocupa la direcció.

I per a acabar cal fer constar que aquest any han començat també les publicacions de l'ICE en forma de informes multicopiats.

1972

A la Universitat de Barcelona segueix el malestar estudiantil i el clima d'oposició, com a conseqüència dels incidents continuats el rector Estapé es veu obligat a dimitir i és substituït pel professor Caballero.

Les activitats de l'ICE es recullen en l'informe que en la llista de publicacions de l'ICE porta la sigla A.26. Un resum es publica a l'Anuari de la Universitat corresponent a aquest curs. En l'apèndix a aquest mateix volum titulat "Relacions de personal" es pot veure la relació del personal de l'ICE l'any 1972.

1973

L'almirall Carrero continua com a cap del Govern però al juny el ministre Villar és substituït per Julio Rodríguez i la reforma educativa perd el poc impuls que li quedava. A les acaballes de l'any l'almirall Carrero mor víctima d'un atemptat. Molt abans de la seva mort els disturbis estudiantils havien obligat el rector Caballero a dimitir i en la impossibilitat de trobar un candidat acceptable el Ministeri es veu obligat a nomenar un rector comissari, el professor Carreres.

El resum que publica l'Anuari Universitari corresponent al curs 1973-74 ens informa del nombre de cursos organitzats per l'ICE.

De perfeccionament del professorat d'EGB	54
" " de batxillerat	5
" " universitari	2
CAP	5
Perfeccionament en llengües estrangeres.....	6
Seminaris	9

1974

Carlos Arias president del Govern i Martínez Esteruelas ministre d'Educació.

El CENIDE és substituït per l'INCIE, que coordina i controla tota l'activitat dels ICE i no sols la investigació. A partir d'ara es parla de la "red INCIE-ICE".

A Barcelona el professor Carreres segueix com a rector comissari.

Les activitats de l'ICE continuen augmentant.

Paral·lelament amb Rosa Sensat i amb l'ICE de la Universitat Autònoma el nostre ICE ofereix els primers cursos de llengua i de cultura catalanes adreçats a mestres en exercici.

Per primera vegada també s'ofereixen cursos de perfeccionament a distància, una iniciativa que no té continuïtat. I per primera vegada també l'ICE organitza cursos d'estiu per a mestres a Palma i a Eivissa. També durant aquest curs s'inicien les activitats pedagògiques als museus. i al mes de té lloc a Barcelona el primer seminari del que serà la llarga sèrie dels "Seminaris sobre Llengües i Educació".

1975

És l'any de la malaltia i al novembre de la mort de Franco. Uns mesos abans i en relació amb la tímida obertura iniciada pel president Arias el professor Estapé torna a ser nomenat rector.

L'ICE manté el ritme d'activitat dels cursos anteriors.

1976

El mes de juny el rei nomena Suárez president del Govern i així comença realment la transició política. Al novembre les Corts de l'antic règim aproven la reforma política i amb ella la seva autodissolució.

El començament de la transició no ha portat la pau a la Universitat sinó més aviat el contrari. La Universitat actua com a caixa de ressonància de les inquietuds polítiques de la societat. El creixement tumultuós del volum de l'alumnat obliga a augmentar el nombre de professors contractats eventualment -PNN- que reclamen la seva estabilitat i pressionen per aconseguir reformes. L'acte d'inauguració de curs no es pot celebrar per una vaga del personal administratiu i el rector Estapé es veu obligat novament a dimitir. El degà de Dret, Jiménez de Parga, es fa càrrec del rectorat com a rector en funcions.

Malgrat les dificultats l'ICE segueix funcionant normalment.

1977

És pròpiament l'any de la transició. Es legalitzen els partits polítics fins i tot, a l'abril i aprofitant les vacances de Setmana Santa, el Partit Comunista que tants recels despertava en determinats ambients. Al juny se celebren les primeres eleccions a Corts i el triomf del CDS permet a Suárez seguir a la presidència del govern. A l'octubre se signen els "Pactes de la Moncloa" per a preparar la Constitució.

A Catalunya és l'any de la Diada multitudinària i del "ja sóc aquí" del president Tarradellas.

A la Universitat segueix la inquietud. Al març el rector en funcions obre el Claustre general amb la composició prèviament acordada que concedeix als professors no numeraris una tercera part dels llocs i als estudiants una altra tercera part, però davant la negativa dels claustrals a confirmar-lo com a rector efectiu presenta la dimissió. El professor Obiols, degà de la Facultat de Medicina, el substitueix com a rector en funcions. Poc després un grup anarquizant ocupa el Rectorat i s'hi manté una colla de dies. És sols a les acaballes de l'any que el claustre acaba la redacció del projecte d'estatuts universitaris i elegeix com a nou rector el professor Badia Margarit. El director de l'ICE figura a l'equip rectoral com a vice-rector de Planificació.

Malgrat la inestabilitat universitària en el transcurs de la major part de l'any l'ICE manté el seu alt nivell d'activitat.

1978

És l'any en què la transició política es consolida. És l'any en què es discuteix i s'aprova la Constitució que a finals d'any es sotmet a referèndum. És l'any també en què el govern provisional de la Generalitat comença a funcionar i en què es constitueixen governs provisionals a altres nacionalitats històriques.

I és també l'any en què el Ministeri d'Educació promulga els decrets de bilingüisme. Per primera vegada en la història de l'Espanya moderna no solament s'autoritza l'ensenyament de les llengües diferents de l'espanyol sinó que el seu ensenyament es fa obligatori en tots els territoris en què es parlen habitualment.

A Catalunya el Govern de la Generalitat tot i que no té competències pròpies perquè encara no s'ha aprovat l'Estatut comença a funcionar i Pi i Sunyer es fa càrrec de la Conselleria d'Ensenyament.

A la Universitat de Barcelona el nou equip rectoral, el primer elegit democràticament des de la Guerra Civil, comença també la seva actuació. Un començament gens fàcil, marcat per una vaga general del personal no docent i poc temps després pel conflicte de la incorporació dels adjunts per oposició. El moviment dels professors no numeraris, que havia tingut una intervenció decisiva en el Claustre, tenia com un dels objectius principals la supressió de les oposicions i més en general de la condició com a funcionari del professor, i el nou equip rectoral compartia aquesta postura mentre que el Ministeri s'hi oposava i seguia convocant oposicions. Amb el nou equip rectoral, en el qual el director de l'ICE ocupa el càrrec de vice-rector de Planificació, l'ICE comença una col·laboració més intensa amb la Universitat com a institució.

I no tan sols entra immediatament en contacte amb la nova Conselleria d'Ensenyament del Govern de la Generalitat sinó que aviat té ocasió de col·laborar-hi. Els decrets de bilingüisme i la mateixa existència d'un govern català representen una ampliació notable de les activitats de l'ICE en la mesura amb què cal preparar molts mestres perquè estiguin en disposició d'ensenyar en català i el català. La tasca té una doble vessant, reconèixer les preparacions ja existents que havien estat certificades per diferents organitzacions, i planejar un sistema de reciclatge que pugui ser impartit pels ICE. En els dos aspectes s'aconsegueix una estreta col·laboració entre la Conselleria i els tres ICE que actuen a Catalunya, i com a resultat d'aquesta col·laboració s'estableix un reciclatge dividit en tres nivells que els ICE, en un esforç d'improvisació, comencen a impartir quasi immediatament. Després de fer les proves de nivell corresponents al novembre el nostre ICE comença els cursos amb 7.700 inscrits.

També responent al desig de la Conselleria de disposar de dades sobre els costos de l'ensenyament en vista a un futur traspàs de serveis s'inicia un conjunt d'estudis sobre aquest tema.

Si fins aleshores la llengua vehicular de la majoria dels cursos programats per l'ICE havia estat el castellà, a partir d'aquest any el català passa a ser la llengua majoritària.

Afegim encara que aquest any s'estableix la delegació de l'ICE a Tarragona on des de ja fa uns anys funcionen diferents seccions d'altres tantes facultats de la Universitat de Barcelona.

1979

Suárez segueix com a president del Govern. El mes d'abril el Ministeri d'Educació es divideix en dos: Educació (Otero) i Universitats (Seara). La creació del Ministeri d'Universitats respon a la preocupació per arribar a la presentació d'un projecte de llei d'Universitats que compti amb un consens universitari. Un objectiu que el govern de la UCD no arribarà a aconseguir.

Al desembre s'aproven els Estatuts d'Autonomia de Catalunya i del País Basc.

A totes les universitats i especialment a la de Barcelona el volum de l'alumnat universitari ha continuat creixent vertiginosament, especialment en els anomenats cursos nocturns, així com l'entrada directa d'alumnes sense el batxillerat feta possible per la Llei Villar. El Dr. Siguan, vice-rector i director de l'ICE, prepara per a la Junta de Govern de la Universitat un informe sobre aquest creixement de l'alumnat que en ser difós per la premsa s'interpreta com un intent d'establir proves de selecció a l'entrada, i de limitar els estudis nocturns, la qual cosa provoca un gran rebuig sobretot per part dels estudiants dels instituts.

Atès que l'Estatut sols s'aprova a les acaballes de l'any el Govern de la Generalitat continua sent un Govern provisional. La col·laboració de l'ICE segueix centrada en el reciclatge de català. Amb l'experiència del curs anterior, el curs 1979-80 el programa de reciclatge es desdobra en dos nivells i segueix guanyant alumnes (9.500 alumnes distribuïts en 535 grups). A l'agost es lliura al president Tarradellas l'estudi sobre els costos de l'EGB.

El finançament de l'ICE continua depenent en primer lloc del Ministeri, i la divisió del Ministeri en dos l'afecta sensiblement.

Aquest any Enric Tora deixa l'ICE per a reintegrar-se a la docència universitària. Vicenç Benedito es fa càrrec de la sots-direcció. S'incorpora a l'administració de l'ICE Carme Oliva, actualment secretària general.

1980

Suárez continua com a president del Govern i Otero i González Seara, com a ministres d'Educació i d'Universitats, però la contestació enfront de Suárez, tant dins del seu propi partit com a fora, és cada vegada més forta.

A Catalunya les primeres eleccions al Parlament català donen la victòria a CIU i Pujol és elegit president.

Continua el boom del reciclatge. Tant al nostre ICE com als de les altres universitats de Catalunya es converteix en l'activitat més voluminosa i que més esforços requereix. 739 grups i 14.000 participants en el conjunt de Catalunya, dels quals més de la meitat corresponen al nostre ICE. Per tal d'atendre el reciclatge i el conjunt d'activitats dedicades a la difusió del coneixement del català entre els ensenyants, es crea el departament de català. Román Puighermanal, que ja feia un temps que s'ocupava d'aquestes activitats, n'es nomenat director.

Però la dedicació al reciclatge no impedeix l'expansió de la resta d'activitats pròpies de l'ICE. Per a coordinar les activitats de formació i perfeccionament, que no han parat de créixer, s'incorpora a l'ICE Joaquim Prats. Es comencen activitats noves com són els cursos per a professors universitaris. Comença també la preocupació per l'ecologia, representada per l'establiment del premi Pau Vila i la creació de l'Escola de la Natura de Can Santoi.

1981

Dimissió de Suárez i intent de cop d'Estat (23 de febrer). Govern de Calvo Sotelo amb Ortega com a ministre d'Educació, substituït el mes d'octubre per Mayor Zaragoza.

A Catalunya el Govern de la Generalitat assumeix totes les competències en matèria d'Educació, excepte les universitàries, pendents encara de la llei que ha de reglamentar-les. Joan Guitart és conseller d'Ensenyament.

A la Universitat de Barcelona el rector Badia és reelegit per un segon mandat de quatre anys amb un equip en el qual ja no hi figura el Dr. Siguan que segueix com a director de l'ICE.

L'alumnat del reciclatge continua, un any més, augmentant. De fet, són totes les activitats de l'ICE les que augmenten, i es pot dir que en aquest any l'ICE és més actiu que en cap altre moment de la seva història passada. Heus ací el resum d'un informe sobre les activitats del curs 1981-82.

- Activitats d'actualització i perfeccionament

Cursets

Amb una durada mínima de vint hores i màxima de seixanta i per a un màxim de vint assistents. Durant aquest curs se n'han organitzat 130 per a ensenyants d'EGB i 50 per a ensenyants de batxillerat. Han estat a càrrec de 270 professors i han estat seguits per uns 3.000 alumnes. Dels 180 cursets uns 100 han tingut lloc a diferents indrets de Catalunya, fora de Barcelona.

Tanta importància o més que els cursets han tingut els *seminaris permanents i grups de treball*, en els quals un petit nombre de persones, entre cinc i deu, es reuneixen periòdicament durant el curs per treballar sobre un tema educatiu i arribar a algun resultat concret, diagnòstic d'una situació, elaboració de material didàctic... Amb freqüència el treball dels grups serveix de preparació per als cursets i amb freqüència també es tradueix en publicacions.

Hi ha grups que treballen sobre psicomotricitat, sobre comunicació i llenguatge a l'escola bressol, sobre pautes d'observació al cycle inicial, sobre la didàctica de diferents matèries: geografia, química, francès... al segon cycle i a BUP. I també grups que treballen sobre el coneixement del medi geogràfic a l'escola, entre ells els que animen l'Escola de la Natura de Can Santoi a Molins de Rei, i la de la Vola a Torelló, i altres grups que s'ocupen del coneixement de l'entorn social a Barcelona i a Sabadell, de l'aprofitament pedagògic dels museus, de l'educació sanitària... En conjunt prop de 50 grups (30 grups de treball i 17 seminaris permanents) que apleguen uns 300 ensenyants.

Cicles de conferències i seminaris oberts.

Commemoració del centenari de Calderón.

Història comparada de la literatura catalana i castellana.

Educació i llibertat.

La formation continué des professeurs de français.

Primera setmana d'història i ensenyament del cinema.

L'ensenyament de la filosofia en el batxillerat a Europa.

CAP

Els ensenyaments per a la consecució del CAP (Certificat d'aptitud pedagògica) inclouen temes de pedagogia general i de didàctica de la matèria que s'aspira a ensenyar, així com sessions de pràctiques en un institut amb una durada aproximada de seixanta hores.

El CAP es pot cursar en diverses especialitats, que per raons d'economia s'han distribuït entre les tres universitats de Catalunya. El curs 81-82 l'ICE de la Universitat de Barcelona es fa càrrec de les especialitats següents:

Història i Geografia. Filosofia. Matemàtiques. Ciències naturals. Llengua i Literatura catalanes. Llengua i Literatura castellanès. Francès.

Reciclatge de català per a mestres

Els cursos del reciclatge comprenen tres nivells de llengua, amb grups diferenciats per als no-catalanoparlants en els primers nivells, a més d'una informació bàsica sobre Catalunya i la cultura catalana i unes lliçons sobre didàctica de la llengua. Els alumnes que superen les proves corresponents al conjunt d'aquests ensenyaments reben el títol de "Mestre de Català" signat pel rector de la Universitat.

Aquest any el reciclatge, tant pel nombre de professors com pel d'alumnes, constitueix l'activitat més voluminosa d'entre totes les que du a terme l'ICE. L'any escolar 81-82 s'han organitzat 342 grups a càrrec de 183 professors i amb uns 8.000 alumnes. Una part dels cursos ha tingut lloc a Barcelona i la resta en una trentena de poblacions de Catalunya.

Professorat universitari

Les activitats adreçades al professorat universitari, començades l'any 80, han tingut una excel·lent acollida i es van consolidant.

Són també de dos tipus: cursets i grups de treball o seminaris permanents. En la majoria dels casos tant els uns com els altres s'estableixen a partir de les demandes del mateix professorat.

Durant l'any 81-82 s'han impartit 25 cursets sobre temes molt variats. En tots ells el nombre d'assistents era limitat i alguns ha calgut repetir-los o adquirir el compromís de repetir-los l'any següent. Dels 25 cursets 5 s'han impartit a Tarragona i per a l'any proper es preveu organitzar-ne també a Lleida.

Quant als grups de treball, en general es dediquen a l'estudi de la pedagogia i la didàctica d'una matèria concreta. Actualment funcionen 3 grups de treball i 6 seminaris permanents.

I s'han celebrat a més a més 17 cicles de conferències o seminaris amb assistència lliure.

Seminaris internacionals

Per la procedència d'alguns dels seus participants i per la seva ambició d'atreure també un públic d'altres universitats alguns dels seminaris es poden qualificar d'internacionals. Han estat els següents:

Finançament de l'ensenyament superior.

Investigacions psicopedagògiques.

Llenguatge i deficiència mental.

El llenguatge en la interacció didàctica.

Jornades sobre la representació escrita en el nen.

i s'ha anunciat ja el "VI Seminari sobre Llengües i Educació" amb el títol: **Llengua i educació a l'Estat espanyol. Sitges, setembre de 1982.**

Investigació

- Investigacions en curs. Pla INCIE.

L'activitat exploratòria i l'activitat lúdica com a instruments educatius a l'escola. Equip dirigit per C. Coll. Iniciada el 1980.

Anàlisi de l'assignació de recursos públics a l'educació superior. Responsables: E. Oroval i J. Moltó. Iniciada el 1981.

Mètodes i instruments de selecció de l'alumnat a les Escoles Universitàries de Professorat. Responsable: J. Noguera (Tarragona), aprovada el 1982.

- Investigacions per encàrrec de la Generalitat.

Escola i despesa pública: BUP i COU. Responsable: J. Menduïña

Els costos de l'educació especial. Responsable: X.Mendoza

- Altres activitats

Cinema científic

L'ICE ha finançat la realització d'una pel·lícula de divulgació científica: **"L'efecte Mössbauer"** (trenta minuts de duració) realitzada per un equip dirigit per X. Tejada de la Facultat de Física. És la primera pel·lícula de divulgació científica d'alt nivell parlada en català. L'ICE també s'ha fet càrrec de l'organització de les Primeres Jornades de Cinema Científic i Tècnic celebrades a Tarragona el desembre del 81.

Premi Pau Vila

A la primera convocatòria del Premi Pau Vila s'han presentat 23 treballs i el premi s'ha concedit a: **"Territori i societat al Vallès Occidental"** original de Roser Batllori i Montserrat Cases.

1982

El govern de Calvo Sotelo amb F. Mayor com a ministre d'Educació segueix fins a l'octubre, però en aquest mes i arran de la victòria del PSOE a les eleccions, F. González assumeix la presidència del Govern amb Maravall com a ministre d'Educació.

En el resum de les activitats de l'ICE del curs 81-82 consta que en els cursos de perfeccionament han participat més de 3.000 ensenyants i en els de reciclatge de català uns 8.000.

Al setembre, i després de dos anys d'interrupció, s'ha reanudat la sèrie dels seminaris sobre educació i llengües amb un seminari celebrat a Sitges amb el tema "Llengües i educació en l'àmbit de l'Estat espanyol". A partir d'aquest any el Seminari s'organitzarà cada any a Sitges.

Joaquim Prats deixa la direcció del Departament de Formació per fer-se càrrec de la direcció dels serveis administratius de la Conselleria d'Ensenyament a la província de Barcelona. Per a ocupar el lloc que deixa vacant s'incorpora a l'ICE Antoni Domínguez.

El creixement de les activitats en relació amb el professorat universitari porta a la incorporació d'un professor universitari, Miquel Àngel Cuevas, per fer-se càrrec d'un departament encarregat de la seva gestió.

1983

Al setembre s'aprova la LRU, la Llei de Reforma Universitària, que el govern de la UCD no havia aconseguit consensuar.

D'acord amb les noves orientacions del Ministeri l'INCIDE, l'organisme central del qual depenien els ICE desapareix i és substituït per la Subdirecció de Perfeccionament del Professorat (Pilar Perez Mas) i pel CIDE, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa (Julio Carabaña).

Atès que la Generalitat ha assumit ja les competències en matèria d'educació aquest canvi no afecta els ICE de les universitats catalanes. Però la seva situació administrativa no deixa de ser ambigua. Són instituts universitaris, i per tant, segueixen depenent del govern central, entre altres coses a efectes del seu pressupost bàsic. Però alhora la majoria de les seves activitats tenen per objecte els ensenyaments de nivell primari i secundari que depenen de la Generalitat. L'ICE per tant ha de treballar en estreta col·laboració, i en part subordinació, amb la Conselleria d'Ensenyament. I per a complicar-ho una mica més la Conselleria, tot i que no té autoritat sobre les universitats, ha establert una Direcció General d'Ensenyament Universitari en teoria per preparar el traspàs de les universitats, però que de moment té una única comesa que és la d'ocupar-se dels ICE.

Aquesta complexitat de dependències, com és natural, té inconvenients i durant molt de temps els ICE reclamaran que s'aclareixi la situació amb mesures que permetin:

- Una definició de les funcions dels ICE en relació amb el sistema educatiu.
- Un acord institucional entre les universitats i la Conselleria que faci possibles aquestes funcions.
- Una programació anual de l'activitat dels ICE adequadament finançat.

La veritat és que aquestes mesures mai no s'arribaran a prendre formalment, però amb el pas del temps la col·laboració es farà més fàcil i còmoda. I per altra banda la nova situació té molts avantatges i en conjunt la col·laboració amb la Generalitat dona una nova empenta als ICE. I obliga els tres ICE de les universitats catalanes a treballar coordinadament, cosa que fins aleshores no havia passat. I fins i tot quan, segons el nostre parer, la pressió de la Conselleria controlant les nostres activitats es fa excessiva, això mateix ens estimula a buscar noves fórmules i nous camins. I un d'ells és el de col·laborar amb altres institucions, en primer lloc ajuntaments.

El resum d'activitats de l'ICE del curs 82-83 dona ja la idea d'aquesta nova empenta i d'alguna de les noves direccions iniciades. Afegim que l'any 1984 i d'acord amb la Conselleria es formula un "pla de formació permanent del professorat d'ensenyament mitjà". Queda pendent en canvi el disseny, permanentment ajornat de substituir el CAP per un sistema més satisfactori.

En l'àmbit universitari, i responenent a una preocupació generalitzada s'inicia un estudi sobre "la preocupació pedagògica del professorat universitari".

Aquest any Antoni Domínguez deixa l'ICE i Joaquim Prats hi retorna i torna a fer-se càrrec del Departament de Formació i Perfeccionament del Professorat. S'hi incorpora també Iñaki Echebarria per a ocupar-se de les activitats de formació per a l'ensenyament secundari.

Es constitueix la delegació de l'ICE a Lleida.

1984

Les universitats estrenen l'autonomia que els atribueix la nova Llei preparant els seus respectius estatuts.

A l'ICE la nova situació, col·laboració estreta amb la Conselleria, relacions amb altres institucions públiques i major presència a la Universitat, ha dinamitzat la seva activitat.

El resum d'activitats del curs 84-85 inclou el nombre següent de cursos:

Escoles bressol	11
Preescolar	43
Cicle inicial	58
Cicle mitjà	48
Cicle superior	70
Educació especial	15
Adults (pares)	5

als quals s'afegeixen 28 seminaris permanents i grups de treball i els cursos del CAP que han tingut 1.500 alumnes.

Quant a la investigació ha seguit subvencionant un cert nombre de petites investigacions, administrant un pressupost de cinc milions cedits per la Conselleria. El pressupost de l'any anterior per a aquesta mateixa finalitat havia estat de nou milions. En canvi ha augmentat la importància dels plans institucionals de recerca i aplicació pedagògica i el nostre ICE es responsabilitza de la realització de dos d'ells: "LOGO a l'escola" i "Educació per al consum".

Però més encara que el volum de l'activitat cal notar la introducció de noves formes d'actuació de les quals l'exemple principal són els FOPI, com una nova manera d'abordar el perfeccionament del professorat prenent per base un territori i redactant, en col·laboració amb diferents entitats i amb els mateixos mestres, un pla conjunt d'activitats. Aquest any es presenta el FOPI d'Esplugues, que l'ICE patrocina conjuntament amb l'Ajuntament i les escoles de la població.

Joaquim Prats deixa l'ICE per a dedicar-se a la docència universitària. Actualment és sots-director general de Perfeccionament del Professorat al ministeri d'Educació. Vicenç Benedito deixa també l'ICE per a dedicar-se exclusivament a la docència universitària. Actualment és president de la Divisió de Ciències de l'Educació.

1985

El mes de febrer es fa efectiu el traspàs de les universitats a la Generalitat. A partir d'aquest moment dependrà de la Conselleria d'Ensenyament el seu finançament, i a través del Consell Universitari de Catalunya la coordinació entre les seves activitats i els seus programes d'expansió.

El mateix mes de febrer el Claustre universitari aprova els Estatuts de la Universitat. L'article 54 defineix les funcions de l'ICE i l'integra dins de la Divisió de Ciències de l'Educació.

La integració a la Divisió representa una novetat que perquè sigui efectiva caldrà esperar a la constitució efectiva de les divisions, cosa que encara tardarà un cert temps.

Mentrestant l'activitat de l'ICE segueix les línies descrites per a l'any anterior.

Miquel Àngel Cuevas és nomenat director adjunt i Ignasi Vila es fa càrrec del Departament Universitari. Josep M. Gutiérrez s'incorpora al Departament de Formació per fer-se càrrec del CAP. Romà Puighermanal deixa l'ICE i és substituït al front del Departament de Català per Mercè Colom. I a la delegació de Lleida Miquel Pueyo substitueix Roberto Fernández.

El Seminari de Sitges d'aquest any té per tema "Llengües minoritàries i educació", està patrocinat per la UNESCO i adquireix ressonància internacional amb la presència de destacades personalitats estrangeres.

1986

Al gener Espanya ingressa a la CEE

Al juny unes eleccions tornen a donar la majoria al PSOE. González segueix com a president i Maravall com a ministre d'Educació.

A la Universitat de Barcelona, acabat el segon mandat del rector Badia, el professor Bricall és elegit com a nou rector. A partir del nomenament del nou rector el procés per a fer efectiva la nova estructura de la Universitat de Barcelona prevista pels Estatuts s'accelera. Una vegada formalitzada la constitució de la Divisió de Ciències de l'Educació i una vegada aprovat el reglament de funcionament de l'ICE es procedeix a la seva integració a la Divisió.

En les activitats de l'ICE una novetat important és que deixa d'impartir els ensenyaments que porten el títol de "Mestre de Català" i per tant al reconeixement de la competència per a ensenyar el català, i es limita als ensenyaments que capaciten per a ensenyar en català, ensenyaments que passen a denominar-se de normalització lingüística.

En la resta d'activitats de perfeccionament la dada més destacable és que la Conselleria d'Ensenyament opta clarament pels plans unitaris que coordinen un conjunt d'activitats en un àmbit geogràfic determinat, una opció que reforça la presència del Departament en el planejament i la gestió d'aquestes activitats. L'ICE de Barcelona col·labora en els plans unitaris del Vallès Oriental, Osona i Alt Penedès.

A més d'aquesta col·laboració l'ICE manté les seves activitats pròpies. Durant el curs 86-87 organitza prop de 200 activitats de diferents tipus, conferències, cursets, seminaris... centrades a diferents barris barcelonins i a comarques. Per a portar-les a terme compta amb un responsable i cinc ensenyants en comissió de serveis a la seu central de Barcelona i a les delegacions de Tarragona i Lleida. Manté també una presència important a l'ensenyament

secundari amb cursets, grups de treball i jornades d'actualització. En aquest nivell compta amb un responsable i quatre professors amb reducció horària, dos d'ells a Tarragona i un a Lleida. I en el nivell universitari s'organitzen una quarantena de cursos d'actualització científica i es dona suport a diferents iniciatives per a millorar la metodologia docent o els recursos didàctics.

Quant a la recerca l'ICE acull una dotzena d'investigacions amb finançament divers, d'entre les quals destaquen les que tenen per tema: L'adquisició del llenguatge en bilingües familiars", L'adquisició d'una segona llengua al parvulari", "La immersió lingüística i la integració dels immigrants" totes elles relacionades d'alguna manera amb la psicolingüística, i la part corresponent a Catalunya d'un estudi sobre "Contextos socials i educatius dels dos als quatre anys" així com diverses recerques sobre les aplicacions educatives de la informàtica.

El setembre del 86 el Dr. Miquel Siguan es jubila reglamentàriament com a catedràtic d'universitat però segueix ocupant la direcció de l'ICE a l'espera que el rector nomeni un nou director. Anna Cuatrecases, secretària general de l'ICE des de la seva constitució deixa aquest lloc per a ocupar la Direcció de Personal de la Universitat. També deixa l'ICE Miquel Àngel Cuevas que a l'hora de escriure aquestes ratlles és vice-rector.

A partir de 1987

El mes de març d'aquest any el rector Bricall nomena el Dr. Ignasi Vila, que estava ja ocupant el lloc de director adjunt, nou director de l'ICE, alhora que nomena el Dr. Siguan director honorari. Quatre anys després, el 1991, el Dr. Vila renuncia a la direcció i el rector nomena el Dr. Joan Mateu, professor de la Facultat de Pedagogia, nou director de l'ICE. Aquesta data desborda ja els límits temporals que m'havia proposat per a aquest itinerari retrospectiu, però sembla ineludible fer alguna referència a la situació en aquests darrers anys.

En l'ordre material la novetat més important és el trasllat de l'ICE del soterrani del Pati de Ciències de l'edifici de la plaça de la Universitat a uns pisos del carrer dels Àngels a les proximitats de la Rambla. El trasllat té un aspecte positiu perquè els nous locals són més lluminosos i més amplis, però fins i tot la decepció que en un primer moment representava el fet d'abandonar l'edifici emblemàtic de la Universitat ha resultat compensat per la instal·lació en un barri antic en procés de remodelació i en un carrer destinat a convertir-se en una via universitària en què conviuran la Facultat d'Història i l'Institut d'Humanitats amb el Museu d'Art Contemporani. Tot i que quan això succeeixi és possible que l'ICE hagi tornat a traslladar-se, aquesta vegada al Campus de la Vall d'Hebron, juntament amb la resta de la Divisió de Ciències de l'Educació.

En l'ordre institucional els darrers anys de la vida de l'ICE han estat marcats per les conseqüències de la seva incorporació a la Divisió de Ciències de l'Educació. Mentre l'ICE era una entitat atípica dependent exclusivament del Rectorat, les seves relacions amb la institució universitària eren sempre difícils i dependents de factors personals i conjunturals. Una vegada consolidada la seva situació la relació amb l'administració universitària s'ha fet més fàcil i així ha resultat més fàcil disposar de més personal i de més mitjans materials, però sobretot s'ha fet més fàcil i més profitosa la relació amb la resta de centres integrats en la mateixa Divisió.

Aquesta major integració en l'estructura universitària no ha representat però cap oblit d'allò que és la vocació pròpia de l'ICE: la formació continuada dels ensenyants en exercici. El paper més fort que progressivament ha assumit la Conselleria d'Ensenyament en la planificació d'aquestes activitats, amb plans i programes institucionals, no ha fet altra cosa que estimular la creativitat de l'ICE per a fer ofertes innovadores en camps poc tractats o amb noves metodologies. Però sobretot s'esforça en millorar la qualitat dels seus productes.

La millor relació amb la institució universitària i amb els centres integrats en la Divisió V ha tingut com a primera conseqüència poder satisfer una vella aspiració de l'ICE, disposar d'un grup de persones, a temps complet o a temps parcial i durant un cert nombre d'anys, dedicades a la recerca i alhora a l'assessorament de les activitats de formació continuada. És un grup variat per la seva composició: becaris, ensenyants en comissió de serveis, professors universitaris a temps parcial..., i també per l'objecte de les seves preocupacions. Les línies de la investigació són molt variades però amb un predomini clar de les matèries relacionades amb la llengua: adquisició de primera i segones llengües, lectura i escriptura, educació bilingüe... i de les aplicacions de la informàtica a l'ensenyament. I amb aquestes l'aprofundiment en la psicopedagogia de l'ensenyament com una manera de millorar l'eficàcia dels ensenyants i amb ells la d'aquells que es dediquen a la formació permanent. Es tracta, com s'adverteix fàcilment, de línies de recerca que han estat cultivades durant tota la vida de l'ICE i que caldrà ampliar en un futur pròxim. La recerca adreçada a introduir les preocupacions ecològiques a l'escola podria ser una d'aquestes vies d'ampliació.

Una altra novetat important d'aquests darrers anys és la consolidació dels sistemes per tal de difondre les produccions de l'ICE, tant les escrites - publicacions- com les audiovisuals -vídeos-. També en aquest cas es tracta de la culminació d'un esforç iniciat en els primers dies de l'ICE.

I com a darrera mostra d'aquesta continuïtat recordem que, tant el Seminari de Sitges com el Premi Pau Vila segueixen convocant-se any rera any.

És un goig poder acabar aquest recorregut amb una nota optimista. L'ICE, que ha estat capaç d'adaptar-se a situacions extremadament canviants, avui, un quart de segle després de la seva fundació, no tan sols segueix existint sinó que és en una etapa d'expansió, obert a noves fites però mantenint-se fidel als seus orígens.

ELS GRANS TEMES

1

2

3

4

5

1. PERFECCIONAMENT DEL PROFESSORAT

1.1 Els primers anys

Els mestres tant o més encara que cap altra mena de professionals requereixen d'un esforç continuat d'actualització dels seus coneixements, però a més a més la reforma de l'ensenyament que proposava la LGE exigia un esforç suplementari per tal d'adaptar-se al més aviat possible als nous plantejaments. No hi ha inconvenient en dir que els ICE varen ser creats en primer lloc per atendre aquesta necessitat de formació continuada o de perfeccionament. I el lector ha de tenir en compte que si actualment els programes de perfeccionament del professorat són abundants i variats, en el moment de què estic parlant eren gairebé inexistents. De manera que molt aviat els cursos i cursets adreçats a satisfer aquesta necessitat van constituir la part més voluminosa de la nostra activitat.

Heus ací algunes dades numèriques que donen idea d'aquest volum. Ja el curs 1971-72, quan feia poc per tant que l'ICE havia iniciat la seva activitat, es varen organitzar 74 cursets que varen atreure uns 2.000 assistents. Amb moltes alternatives aquest nombre va anar augmentant, i deu anys després, el curs 1981-82, varen ser 140 amb uns 3.500 assistents.

Però tant com el seu volum és il·lustratiu tenir en compte el seu contingut. En el programa d'activitats dels primers anys de l'ICE hi ha uns temes que es repeteixen contínuament, perquè tenien una gran demanda de públic, temes d'actualitat en les preocupacions pedagògiques del moment, que la Llei posava en primer terme. Eren en primer lloc els cursets dedicats a l'ensenyament programat, les tècniques de programació o el treball amb fitxes, i els cursets dedicats a la didàctica de la llengua, a la didàctica de les matemàtiques, i a la plàstica a l'escola. Afegim-hi encara els cursets dedicats als recursos audiovisuals. Els anys posteriors alhora que augmentava el nombre de cursos s'ampliava també la temàtica tractada, però algunes preocupacions prioritàries s'han mantingut fins avui.

Amb el pas del temps no solament variaven els continguts dels cursets sinó també la manera d'organitzar-los. Al començament els cursets típics tenien una durada de vint hores, es feien fora de l'horari escolar en algun local de la ciutat de Barcelona, i era evident que molts mestres que residien fora no podien assistir-hi.

Una primera resposta a aquesta dificultat fou l'oferta per part del Ministeri de beques per a satisfer el viatge i l'estada dels participants. El sistema era massa costós perquè pogués generalitzar-se i ben aviat va ser necessari introduir altres modalitats, els cursos de cap de setmana en va ser una i els cursos d'estiu una altra. Eren els anys en els quals les Escoles d'Estiu eren els principals òrgans de difusió dels moviments de mestres, i l'ICE en va celebrar a diferents llocs, Tarragona, Platja d'Aro, Palma i Eivissa. Però també aquests cursos sols podien tenir un abast reduït. Finalment s'imposà allò que era l'actitud més lògica, per tal d'arribar a una part substancial del magisteri de Catalunya calia organitzar sistemàticament cursos fora de Barcelona, en tot l'àmbit de la geografia catalana. Ja en el curs 81-82, dels 180 cursets que va organitzar l'ICE un centenar es van impartir fora de Barcelona. Atès que des del començament eren dos, i poc després tres, els ICE que treballaven a Catalunya, això va implicar una certa divisió del territori en àrees d'influència, divisió en la qual va pesar l'existència a Tarragona i a Lleida d'unes dependències de la Universitat de Barcelona i a Girona d'unes dependències de la Universitat Autònoma. Amb el temps i amb l'augment de les activitats fora de Barcelona es van crear delegacions de l'ICE a Tarragona i més tard a Lleida i així es va descentralitzar l'organització dels cursets de perfeccionament. I cal recordar que ja abans s'havia creat una delegació de l'ICE a Palma quan les primeres instal·lacions universitàries a Mallorca eren dependències de les facultats de Barcelona, una situació que va acabar en el moment en què es va constituir la Universitat de les Illes Balears, moment en què la delegació de l'ICE de Barcelona es va convertir en ICE independent. Com ha passat també a Tarragona i a Lleida en els dies en què s'escriuen aquestes pàgines com a conseqüència de la creació de les respectives Universitats.

1.2 Nous plantejaments

Els cursets de perfeccionament per a mestres havien estat la primera activitat pública de l'ICE i aquella per la qual era més conegut i a la qual havíem dedicat més atenció i esforços. Però encara que a mesura que passaven els anys, per l'experiència adquirida ens resultava més fàcil organitzar-los, cada vegada ens sentíem més escèptics pel que fa als seus resultats. Una primera raó era la seva curta durada que només permetia un contacte superficial amb el tema tractat. Però hi havia encara raons més substancials.

Organitzàvem cursets a partir de l'existència d'especialistes en un tema determinat que es consideren capaços de exposar-lo en un conjunt de lliçons, un conjunt que una vegada programat, es podia repetir indefinidament amb independència de les necessitats o dels desitjos dels assistents. Els assistents, per

altra banda, provinents de diversos llocs no constitueixen un grup capaç d'interaccionar ni, una vegada acabat el curs, mantenen cap contacte entre ells ni amb els organitzadors. Cal suposar que d'alguna manera aprofitaran allò que han sentit, però no és segur i cada vegada ens semblava més dubtós. I he d'afegir encara que si aquests inconvenients són visibles en tota mena de cursos ho eren encara més quan es tractava de cursos adreçats a professors de batxillerat, un públic molt crític davant de qualsevol intent de pontificar sobre allò que no saben o sobre allò que podrien fer millor a l'hora d'ensenyar. I va ser així com vàrem arribar a la conclusió que calia oferir als ensenyants la possibilitat d'autoperfeccionar-se reunint-se en grups per tal d'estudiar algun problema relacionat amb la seva pràctica docent. D'aquí varen sortir els seminaris de formació i els grups de treball als quals immediatament faré referència.

Van ser una alternativa als cursos però no l'única.

Durant els primers anys el programa d'activitats de l'ICE en matèria de perfeccionament s'establia enunciant un seguit de cursos aïllats sense connexió entre ells i sense tenir en compte les necessitats o les preferències dels assistents potencials. Mentre els programes de cursos se centraven a Barcelona això no era cap gran inconvenient, qualsevol curs acabava trobant participants, però a mesura que augmentaven les activitats a comarques l'absurd d'aquesta manera d'actuar es feia més patent. Per tal de proposar unes activitats de perfeccionament als mestres d'una comarca calia oferir-los un conjunt coherent de possibilitats i calia prèviament haver-se assabentat dels seus desitjos. Així es va anar introduint una nova manera de planejar les activitats de perfeccionament, plantejant-les com un conjunt i centrant-les en un espai geogràfic determinat, els "plans comarcals".

Quan l'any 1983 la Generalitat es va fer càrrec de la gestió del sistema educatiu a Catalunya la Conselleria d'Ensenyament no va seguir l'exemple del Ministeri, el qual va decidir encarregar-se directament del perfeccionament des d'un servei administratiu propi, sinó que sense renunciar a tenir iniciatives pròpies va preferir impulsar i coordinar les activitats que en aquest sentit portaven i segueixen portant a terme diferents institucions, d'entre elles els tres ICE. I una de les conseqüències més clares d'aquesta política, sobretot en els primers anys, va ser impulsar notablement aquestes fórmules més elaborades d'organització del perfeccionament a què havien arribat els ICE de les universitats catalanes, ja que els tres havien arribat a conclusions semblants.

1.3 Seminaris de formació i grups de treball

El que vàrem anomenar seminaris o grups de treball consistia a posar en relació un conjunt d'ensenyants els quals es comprometien a reunir-se

periòdicament i treballar sobre una qüestió determinada relacionada amb la docència, bé perquè tingués a veure amb nous desenvolupaments de la disciplina científica que ensenyaven, bé perquè es referís a la metodologia del seu ensenyament. Originàriament distingíem entre seminaris de formació, que tenien un animador nomenat per l'ICE, i seminaris permanents o grups de treball, plenament autogestionats. En qualsevol cas no es tractava d'unes meres converses entre amics interessats en una qüestió, sinó d'una reflexió que es proposa uns objectius, que es planifica en funció d'aquests objectius i que acaba amb alguna mena de resultat aprofitable per a d'altres ensenyants, bé en forma de material pedagògic, o de proposta didàctica o d'informació sobre alguna novetat científica.

Els grups de treball es varen iniciar l'any 1981 per iniciativa de Joaquim Prats, responsable aleshores de la formació en el seu conjunt i A. Domínguez responsable de la formació a nivell de batxillerat, substituït poc després per I. Echevarria sobre qui recaigué durant molt de temps l'animació i l'expansió dels grups de treball. De la importància d'aquesta tasca en pot donar una idea el fet que ja el curs 81-82 funcionaren 30 grups de treball i 17 seminaris permanents, que aplegaven uns 300 ensenyants, amb temàtiques extremadament variades, de les escoles bressol al BUP i de la didàctica de matèries concretes a qüestions educatives d'un ordre molt general.

Més endavant, en parlar de les innovacions metodològiques, citaré algunes publicacions que recullen resultats de l'activitat d'aquests grups.

Però a més d'aquest resultat directe representat per una publicació, l'activitat d'aquests grups tenia efectes secundaris importants en relació amb la tasca pròpia de l'ICE, per exemple en la renovació dels cursets tradicionals. Sovint d'alguns dels membres d'un grup sortien les propostes de nous cursets que renovaven l'oferta existent. Més clar encara és el seu efecte actualitzador sobre el CAP en la mesura amb què els professors de didàctica de les diferents matèries participaven en grups d'aquest tipus i s'aprofitaven de la seva reflexió. Desgraciadament el nombre dels grups de treball sostinguts per l'ICE s'ha anat reduint any rera any, perquè la Conselleria d'Ensenyament a partir de 1985 ha preferit substituir-los per llicències anuals concedides a ensenyants que presenten un projecte de treball que es consideri important.

1.4 Plans comarcals. FOPI

L'altra direcció en la qual varen evolucionar els primitius cursets va ser la que portava cap a plans coordinats d'activitats de perfeccionament. Com ja s'ha dit, amb els plans comarcals es pretenia avaluar primer i atendre després les necessitats de formació continuada d'una zona geogràfica determinada i, per a aconseguir-ho,

mobilitzar tots els elements de la zona interessats en l'educació, autoritats locals en primer lloc i representats de l'Administració educativa (inspectors d'ensenyament) però també les organitzacions de mestres i altres associacions. Idealment el pla començava amb uns curssets en el sentit tradicional que permetien localitzar ensenyants interessats. Amb ells es constituïen grups de treball, i a partir d'aquests grups i dels representants institucionals i associatius es constituïa el grup que tenia com a tasca específica la preparació del pla adreçat al sector geogràfic considerat: comarca, ciutat, barri de Barcelona... Aquest grup era també el que, pràcticament, assegurava la direcció del programa. El primer assaig d'aquest tipus que emprengué el nostre ICE fou l'anomenat FOPI d'Esplugues, iniciat l'any 1984, i fou amb ell que es deduïren les línies mestres del que pot ser un pla d'aquestes característiques.

Esplugues és una població del cinturó industrial de Barcelona de prop de 50.000 habitants on hi ha 10 escoles públiques, 5 escoles bressol i parvularis, un centre de formació professional i un institut de batxillerat, a més d'algunes escoles per a adults i altres instal·lacions educatives. L'ICE ja havia organitzat curssets per als mestres de la població, i l'Ajuntament havia mostrat la seva preocupació per l'ensenyament i la seva voluntat de col·laborar en qualsevol iniciativa en aquesta direcció. L'any 1982 l'Ajuntament havia organitzat, amb l'assessorament de l'ICE, un viatge d'uns quaranta ensenyants de la població a Bolònia i altres llocs del nord d'Itàlia en què podien conèixer realitzacions educatives interessants. A partir del viatge l'Ajuntament va posar a disposició dels ensenyants de la localitat un local que podia ser utilitzat com a centre de recursos o com a lloc de reunió de seminaris. I és a partir d'aquesta col·laboració que es va planejar el FOPI d'Esplugues com un pla per a promoure un conjunt d'activitats de formació continuada que respongués a les necessitats de la població i als desitjos expressats pels mateixos ensenyants. El pla comptava amb el suport de la Conselleria però estava dirigit conjuntament pels representants de l'Ajuntament i de l'ICE, amb la participació activa dels ensenyants de la localitat que eren alhora els seus receptors.

L'èxit del pla, i d'iniciatives similars de l'ICE de la Universitat Autònoma, va provocar que altres Ajuntaments es proposessin iniciatives semblants, però sobretot va tenir com a conseqüència que la Conselleria d'Ensenyament decidís promoure la seva expansió patrocinant el que es varen anomenar plans unitaris de comarca o de barri, els quals es començaren a aplicar a partir de 1987. Com els FOPI, els plans unitaris consisteixen en un conjunt d'activitats de cara al perfeccionament del professorat d'una àrea geogràfica, determinada i organitzades a partir d'un diagnòstic de les necessitats de la zona i amb la col·laboració de diferents institucions, entre elles un ICE. Si ens basem en l'experiència dels FOPI, un element fonamental d'aquests plans és el seminari permanent, el qual reuneix ensenyants de l'àrea afectada i es responsabilitza del diagnòstic de les necessitats i de l'avaluació de l'aplicació del pla i dels seus resultats. A diferència, però, dels FOPI, en els plans unitaris és el Departament d'Ensenyament, a través de la xarxa d'inspectors i dels centres de recursos, el que assumeix la direcció del pla.

Amb aquesta nova orientació el paper de l'ICE ha passat a ser, en primer lloc, el d'assessor tècnic en la realització dels plans, i no solament en el sentit d'oferir persones i programes sinó en la mateixa concepció dels plans, una concepció en la qual els membres del Departament de Formació de l'ICE, Maite Colén i Iñaki Echebarria en primer lloc, han jugat un paper determinant.

1.5 Assessorament a la formació

L'evolució que representen aquestes diferents fórmules ha estat determinada pel desig que els cursos responguessin a les necessitats i els desitjos expressats pels mateixos mestres. Però l'experiència recollida en els cursos també demostrava que calia augmentar la seva qualitat pedagògica, la qual no es podia assegurar per principi atès que els encarregats de professar-los eren d'orígens absolutament heterogenis, i en molts casos no tenien cap contacte entre ells. Ja he dit que els grups de treball havien estat un primer intent de respondre a aquesta qüestió, però la progressiva precarietat d'aquests grups fins a la seva pràctica desaparició ha obligat a buscar una resposta en una altra direcció. El camí més apropiat va semblar el de constituir un grup de persones que poguessin portar a terme aquesta tasca, a la vegada de recerca en qüestions pedagògiques i d'orientació i assessorament de les activitats de formació permanent. La nova estructuració de la Universitat de Barcelona que, a partir de l'any 1986, ha integrat l'ICE dins de la Divisió de Ciències de l'Educació ha facilitat la constitució d'aquest grup, en fer possible que professors universitaris en formessin part a temps parcial.

1.6 Valoració de conjunt

Ara, mirant enrera resulta fàcil criticar l'excés de cursos amb què els ICE vàrem iniciar les nostres activitats. Moltes vegades els temes eren conjunturals i el seu tractament superficial. I la motivació dels assistents era transparent, volien adquirir la seguretat de no ser deixats de banda per la reforma que s'anunciava. Avui que aquella reforma ja fa temps que ha quedat enrera, la preocupació per acumular certificats d'assistència -l'obsessió per "fer currículum"- és més gran encara que aleshores. Però una vegada dit tot això i per sota d'aquests fenòmens superficials hi ha un fet perfectament cert i constant, i és que els ensenyants a tots els nivells són molt conscients de la necessitat que tenen de posar-se al dia, d'actualitzar els seus coneixements i les seves pràctiques docents.

Amb el temps hem après que els cursets no són una solució suficient i hem assajat altres fórmules. Totes elles tenen avantatges i inconvenients i cap no representa una solució definitiva, per tant cal que totes convisquin. De fet la situació actual és molt variada i l'ICE, alhora que participa en programes col·lectius de gran volada manté també activitats puntuals i específiques en temes que considera que poden interessar a alguna categoria d'ensenyants. I una cosa semblant pot dir-se pel que fa a l'aspecte institucional. Un ICE no és l'única institució capaç d'organitzar activitats per al perfeccionament del professorat, altres institucions públiques i privades ho fan també, i algunes ho feien ja abans que l'ICE existís. I altres que no ho fan podrien perfectament fer-ho. Cada una té les seves tradicions i les seves preferències i fins i tot les seves actituds ideològiques, cada una té avantatges i inconvenients i seria negatiu pretendre donar a cap l'exclusiva. Per això cal alabar la decisió del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya de renunciar a l'exclusivitat i promoure i coordinar totes les diferents iniciatives que en aquest sentit es produeixen a Catalunya. Cal esperar que mantingui aquesta decisió i limiti la tendència natural de tot sistema administratiu a augmentar el seu control sobre tot allò que cau sota el seu àmbit de competències, i molt més quan n'és també la principal font de finançament. Cal reconèixer, de totes maneres, que fins ara es manté un marge de col·laboració prou ample, i que el programa conjunt d'activitats de perfeccionament del professorat que cada any publica el Departament, en el qual es detallen totes les que es duen a terme a Catalunya, sosté molt bé la comparació amb qualsevol que es pugui presentar a cap regió d'Europa.

2. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT. EL CAP

Tot i que els ICE varen ser creats com a institucions plenament originals i per facilitar el compliment dels objectius de la nova Llei si més no en un punt -la preparació pedagògica del professorat de batxillerat-, varen recollir l'herència d'una institució ja existent i que va desaparèixer en crear-se els ICE, l'anomenada "Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media".

L'Escola havia estat creada pocs anys abans per respondre a una preocupació comprensible, els futurs professors de batxillerat, que aleshores es començava encara als onze anys, eren llicenciats universitaris en alguna matèria, però no havien rebut cap preparació pedagògica per a dur a terme la seva tasca docent. En la creació de l'Escola havia influït el record dels cèlebres "cursets del 33" en temps de la República, uns cursets que havien servit per a preparar i seleccionar professors d'institut amb un gran èxit. Però els temps havien canviat, i si als cursets en temps de la República hi havia participat un petit nombre de llicenciats escrupolosament seleccionats, l'Escola des del primer dia va tenir una afluència massiva i es va limitar a oferir unes classes de pedagogia en horaris compatibles amb les ocupacions professionals dels alumnes. I com que l'Escola funcionava a Madrid i no es podien oferir beques als aspirants de fora, es varen establir delegacions de l'Escola a totes les universitats, delegacions que de fet es limitaven a organitzar unes classes.

Un decret de juliol de 1969 va suprimir l'Escola i va traspasar als ICE la tasca de la preparació pedagògica dels aspirants a convertir-se en professors de batxillerat, preparació que rebia la denominació específica de "Certificat d'aptitud pedagògica" i abreujadament CAP i de la qual el decret regulava el contingut, no massa diferent del que s'havia proposat l'Escola desapareguda. El CAP havia de consistir en uns ensenyaments teòrics, en part de temes pedagògics i en part de didàctica de l'assignatura per a la qual es preparava l'aspirant, i d'un període de pràctiques realitzades en un centre de batxillerat sota la supervisió d'un tutor, professor de l'assignatura corresponent. Al final d'aquest període l'alumne havia de redactar una memòria resumint la seva experiència i proposant una metodologia docent.

Sobre el paper el projecte semblava adequat a les finalitats que es proposava.

En la pràctica el CAP havia de trobar les mateixes dificultats que havien desqualificat els ensenyaments de la "Escuela de Formación del Profesorado".

Quant al professorat els ICE no disposaven d'uns professors estables dedicats a aquesta tasca i calia recórrer a professors d'universitat i fonamentalment a professors d'institut perquè es fessin càrrec d'aquests ensenyaments fora del seu horari normal i en virtut d'uns contractes anuals que fins i tot administrativament eren discutibles. Amb tota seguretat el fet que les persones que s'encarregaven dels ensenyaments del CAP fossin professors en exercici no era un inconvenient sinó ben al contrari un avantatge, però el que sí que era i segueix sent un inconvenient és la indefinició administrativa de la seva situació. Com era un inconvenient també que, pel fet de no disposar l'ICE d'aules pròpies, calgués literalment pidolar cada any el permís per utilitzar aules allà on aconseguíem trobar-les.

I cal afegir encara, i era el contrasentit principal, que per a l'organització del CAP els ICE no tenien cap consignació pressupostària, i segueixen sense tenir-la, és a dir que se suposava que el CAP s'havia d'autofinçar, probablement un cas únic en tot el sistema educatiu espanyol per a un ensenyament que es considera bàsic i obligatori. Autofinançament vol dir que les despeses que ocasionava havien de sufragar-se amb uns drets de matrícula que abonaven els alumnes, segons uns barems que al començament fixaven els mateixos ICE i que després es varen unificar.

Atès que el CAP s'havia de dividir en diverses especialitats, tantes com assignatures diferents preveu el batxillerat, fins i tot si els aspirants eren molt nombrosos el finançament resultava inadequat. Amb aquesta limitació i la necessitat d'adaptar els horaris a les disponibilitats dels alumnes, bé perquè treballin, bé perquè hagin de desplaçar-se des d'una altra població o senzillament perquè siguin alumnes del darrer curs de llicenciatura, la conseqüència natural ha estat la reducció de les hores lectives programades, que de les 250 previstes en el projecte inicial s'han reduït a entre 60 i 90 segons les especialitats.

Tampoc no és gens favorable la situació de les pràctiques que els alumnes del CAP han de realitzar en un institut. De fet la presència de l'alumne en pràctiques no representa cap compromís per part del centre i és només el professor que ha acceptat la tutoria qui hi manté una relació, relació que varia segons la personalitat i el nivell de dedicació de cada tutor. Cal tenir en compte per altra banda que els alumnes que demostren haver exercit la docència com a mínim durant un any queden automàticament dispensats del període de pràctiques.

Malgrat que el CAP no s'exigeix en totes les circumstàncies que preveia el decret que el va establir és cert que és un requisit per a participar en els concursos, per a ingressar en el professorat funcionari, i un requeriment que, en traspasar-se el sistema educatiu al Govern de Catalunya s'ha mantingut, i aquesta exigència ha estat suficient per a fer augmentar contínuament el volum de l'alumnat del CAP sobretot en els primers anys, quan de vegades un creixement sobtat va estar a punt de col·lapsar el funcionament de l'ICE. Per tal de respondre a aquesta aflluència es

varen posar en pràctica diferents mesures, com ara organitzar el CAP en poblacions diferents de Barcelona, entre d'altres Palma, Tarragona i Lleida que aleshores no tenien universitat, i també distribuir entre els ICE de les tres universitats catalanes algunes de les especialitats menys concorregudes. Actualment i des de fa uns anys l'alumnat del CAP a l'ICE de la Universitat de Barcelona s'ha estabilitzat al voltant dels 1.600 alumnes anuals, amb grans diferències d'unes especialitats a altres, centenars d'alumnes a Història i Filologia i nombres insignificants a Matemàtiques o a Alemany i Francès.

Gestionar un certificat que afecta cada any 1.600 estudiants repartits en 10 especialitats i que ocupa uns 120 professors, sense un pressupost propi i sense instal·lacions adequades, dona certament molta feina. Es pot dir sense cap mena d'exageració que el CAP ha constituït en molts moments de la vida de l'ICE la major font de preocupacions, l'activitat que més energies ha acaparat i que més decepcions ha provocat. I amb tot cal afegir que malgrat totes les dificultats s'ha aconseguit mantenir un nivell digne i una gestió administrativa correcta. I més encara, en molts casos els grups de reflexió sobre la metodologia i la didàctica de determinades assignatures, als quals en altres pàgines he fet referència, han sorgit precisament d'entre professors del CAP.

De totes maneres resulta evident que el CAP en cap moment no ha pogut satisfer les finalitats per a les quals va ser creat. Des de la primera reunió de directors d'ICE en què vaig participar poc després de la seva constitució fins a la darrera de totes, la reforma o la substitució del CAP era un tema recurrent. Però canviaven els directors generals i el ministeris i tot seguia igual, i fins i tot el traspass de l'ensenyament a la Generalitat ha deixat intacte el CAP.

Tal persistència no pot ser fruit del caprici d'uns governants i ha de tenir raons de fons.

Fins fa molt poc la majoria dels estudiants de les facultats de Ciències i de Lletres tenien com a perspectiva professional dedicar-se a l'ensenyament, i tot i que avui dia en la majoria de facultats de Ciències això ja no és veritat continua sent cert que tots els ensenyants dels nivells mitjà i superior s'han format en aquestes facultats. I malgrat això la Universitat s'ha negat sempre a tenir-ho en compte, s'ha negat a estructurar els programes en funció dels coneixements que necessitaran els futurs professors, que no hauran de ser especialistes en prehistòria o en història medieval sinó professors de geografia i història. De la mateixa manera que s'ha negat a incloure en els seus programes qualsevol atenció a la didàctica de la matèria ensenyada. Ja sé que la situació és semblant a la majoria d'universitats dels països llatins. A Alemanya, en canvi, i en altres països amb la seva tradició universitària, la Universitat distingeix entre el que podríem anomenar les llicenciatures científiques i les llicenciatures docents que preparen per a exercir la docència, no perquè el nivell d'exigència científica sigui menor, ja que en molts casos els alumnes assisteixen a les mateixes classes sinó perquè el seu pla d'estudis és diferent. Uns plans d'estudi que es caracteritzen perquè hi ha tantes llicenciatures

docents com assignatures s'ensenyen en el batxillerat, i per tant hi ha una correspondència clara entre el conjunt de coneixements que l'alumne ha adquirit i allò que haurà d'ensenyar en la seva activitat professional posterior. (De fet, atès que els plans d'estudi de les universitats alemanyes permeten una gran optativitat, els alumnes preparen una matèria principal i una de secundària, i les dues figuren en el seu títol, cosa que, el dia que exerceixen com a professors, dóna una major facilitat per a la confecció dels horaris o per a les substitucions). I cal afegir encara que l'any de pràctica real en un institut forma part integrant del pla d'estudis i només després de superar-los l'alumne rep el títol de llicenciat.

No crec que valgui la pena insistir en el contrast entre aquest plantejament de la preparació per a la docència en Ciències o en Lletres i allò que és tradicional a les nostres universitats. Però sí que val la pena fer notar que amb el pas del temps el problema s'agreuja. Per una banda perquè a les facultats universitàries la cursa cap a una major especialització és cada vegada més forta, i cada vegada s'allunya més per tant de la preparació general que necessita un professor. I perquè alhora les successives reformes de l'ensenyament allarguen cada vegada més la durada de l'ensenyament comú per a tota la població, i exigeixen un tipus de professor que desborda les possibilitats de les antigues Escoles de Magisteri, un tema al qual hauré de referir-me encara més endavant.

3. RECICLATGE DE CATALÀ

A partir del moment -1978- en què els “decrets de bilingüisme” varen establir la obligatorietat de l'ensenyament del català a l'educació general bàsica l'ICE va afegir a les seves tasques la preparació dels mestres en exercici perquè poguessin fer-se càrrec d'aquest ensenyament. I quan, poc després, la Generalitat restaurada va assumir les competències en matèria educativa aquesta preparació va agafar una nova empenta i es va convertir en una de les activitats principals de l'ICE. Però abans de parlar-ne cal recordar algunes dades sobre la situació anterior.

Malgrat les prohibicions, a Catalunya existiren des de molt aviat associacions i organitzacions que oferien classes de llengua catalana i també escoles que dins o fora de l'horari escolar oferien aquest ensenyament als seus alumnes. L'any 1972 Òmnium Cultural va començar a subvencionar dues hores setmanals de català a totes les escoles que ho sol·licitaven. Quatre anys després, en el curs escolar 76-77, ja eren 357 escoles i 200.000 escolars els qui s'aprofitaven d'aquesta possibilitat. Els professors d'aquests cursos subvencionats per l'Òmnium o organitzats independentment tenien preparacions i titulacions diverses, la titulació més popular era la que concedia la JAEC (Junta Assessora per als Estudis de Català) del mateix Òmnium. A partir de 1975 es podien obtenir també els Certificats de Català que concedien tant la Universitat de Barcelona com l'Autònoma. I evidentment hi havia també professors que no tenien cap titulació. L'ICE per la seva part, no tenia competència per a atorgar títols de cap mena, però gairebé des de la seva creació incloïa curssets de llengua i de cultura catalanes dins del conjunt dels seus programes de perfeccionament per a mestres.

Amb aquests antecedents es comprèn que quan l'any 78 es varen publicar els decrets de bilingüisme se sentís immediatament la necessitat de reglamentar les titulacions que capacitaven per a l'ensenyament de la llengua catalana a l'EGB. I com que tot esperant l'Estatut acabava de restablir-se una Generalitat provisional es va crear una comissió mixta Ministeri-Generalitat per a ocupar-se d'aquest tema. La comissió va reconèixer mitja dotzena de títols acadèmics però sols es va concedir el títol de Mestre de Català a les persones que posseïen aquestes titulacions i eren també mestres o llicenciats universitaris, els altres varen rebre el títol de forma provisional, que es convertiria en definitiva si en el termini de cinc

anys aconseguien el de mestre o de llicenciat. En total 1.617 ensenyants varen rebre el títol de forma definitiva i 1.566 de forma provisional. Al mateix temps la Direcció General d'Ensenyament de la Generalitat provisional establí les bases del que havien de ser els "cursos de reciclatge de català", impartits pels ICE i destinats als 30.000 mestres en exercici a Catalunya.

En línies generals aquests cursos els componien:

Un curs de llengua distribuït en tres nivells: elemental, mitjà i superior

Un curs de didàctica amb dues modalitats: ensenyament del català a catalanoparlants i ensenyament del català a no-catalanoparlants.

Un curs de cultura dividit en dos apartats: I Geografia i història, II Literatura.

Un any després el curs 1979-80 es va remodelar el reciclatge dividint-lo en dos nivells: Un primer nivell que requeria cursar i aprovar el nivell elemental i mitjà de llengua i una didàctica que portava a l'obtenció del Certificat de Català, el qual facultava per a ensenyar en català a qualsevol curs de l'EGB i per a ensenyar el català a la primera etapa. Un segon nivell que requeria haver aprovat el primer i haver cursat la resta de les assignatures del reciclatge, atorgava el títol de "Mestre de Català" i facultava per a ensenyar el català a la segona etapa de l'EGB. I alhora que es feia aquesta divisió es va reforçar el primer nivell establint classes especials per als mestres no-catalanoparlants.

Aquesta estructura es va mantenir intacte durant uns anys, però el curs 86-87 es torna a modificar completament. A partir d'aleshores els ICE deixen d'oferir ensenyaments per a l'obtenció del títol de "Mestre de Català", una tasca de la qual es fan càrrec les Facultats de Filologia i les Escoles de Magisteri. Les activitats docents dels ICE per als ensenyants identificades fins aleshores com a reciclatge passen a anomenar-se de "normalització lingüística" i s'estructuren en dues modalitats, una per a professors d'ensenyament primari i l'altra per a professors de secundària. La modalitat de primària s'articula al seu torn en dos nivells, el primer amb 70 hores de llengua, 25 de didàctica de l'expressió escrita i 25 de coneixement del medi i el segon amb 70 hores de llengua, 25 de didàctica de la llengua oral i 25 de coneixement del medi. Quant a la modalitat de secundària s'articula també en dos nivells o mòduls, el primer amb 70 hores de llengua i el segon amb 40 hores de llengua i 30 de lèxic específic de les matèries ensenyades.

Amb la nova organització es mantenen els cursos previs (de 180 hores) d'iniciació per a professors castellanoparlants que no tenen uns coneixements bàsics de català suficients per a seguir el primer nivell. De totes maneres és cert que el nombre total d'alumnes en els cursos de normalització per a l'ensenyament primari és actualment petit en comparació amb anys anteriors, i amb tendència a disminuir, atès que la majoria dels mestres en exercici ja hi han passat o ja no els necessiten perquè han rebut ensenyaments de català en els seus anys de formació. En canvi s'ha notat un gran augment en els cursos per a ensenyants de secundària ja que s'ha decretat l'obligatorietat de demostrar la competència en català per a

aquest professorat. Mentre que l'any 1990-91 es comptaven 419 assistents a aquests cursos l'any següent han estat 2892.

En els darrers anys s'ha comprovat que l'assistència als cursos de reciclatge i el fet d'haver aprovat els exàmens corresponents no assegura que l'ensenyant es consideri capaç de professar les seves classes en català. Aquesta comprovació ha portat a l'establiment dels anomenats cursos de suport oral. La inscripció i l'assistència a aquests cursos és voluntària i el fet de seguir-los no concedeix cap títol acadèmic. Són cursos que pretenen familiaritzar amb l'ús del català, per a ensenyants que tot i tenint una competència oral adequada no se'n senten prou segurs per a poder fer classe en català. Com acabo de dir en molts casos els assistents a aquests cursos han seguit els ensenyaments del reciclatge, normalització o fins i tot els de mestre de català. Gairebé no cal afegir que aquests cursos, que potser es podrien anomenar activitats, tenen un contingut molt poc acadèmic, amb molts elements lúdics, però sobretot en estreta relació amb les necessitats dels participants. Així, i d'acord amb les modernes tendències en l'ensenyament de segones llengües, es planegen les activitats de manera que siguin significatives i interessants per als participants, per exemple, es proposa i es discuteix com organitzar una classe sobre un tema determinat.

Notem finalment que l'augment de les activitats de normalització i dels cursos de suport oral ha obligat a augmentar també el professorat que l'ICE dedica a aquestes tasques. Això ha obligat a posar una atenció especial en la preparació d'aquests professors -a la formació dels formadors, per dir-ho amb l'expressió consagrada.

Referències:

- PUIGHERMANAL, Román. "La preparación de maestros de catalán en el ICE" A: SIGUAN (Coord.) *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Publ. Universitat de Barcelona 1983
-

4. RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

La Llei General d'Educació no sols proposava una reforma a fons de l'estructura del sistema educatiu sinó que alhora proposava també una renovació a fons de la metodologia educativa. Una renovació que s'inspirava en algun dels corrents de més actualitat dins de la pedagogia i més especialment en la pedagogia anglosaxona, i que se centrava en la insistència en la individuació de l'ensenyament a partir de la individuació de la programació, i en la utilització sistemàtica dels nous recursos audiovisuals. I al costat d'aquestes innovacions d'ordre general, innovacions també en la didàctica de determinades matèries, i en primer lloc en l'ensenyament de la llengua i en el de la matemàtica. En el cas de la llengua per influència de les noves teories lingüístiques (gramàtica generativa) i en el segon per la popularitat de la teoria dels conjunts.

La primera conseqüència de la insistència de la Llei i també de l'expectació generada entorn d'aquests temes va ser que durant força temps bona part dels cursos que oferíem als mestres s'hi referien.

Amb el pas del temps cada una d'aquestes propostes de renovació va tenir una sort diferent. Dedicaré a cada una un breu comentari.

4.1 Ensenyament individualitzat

Fins i tot sense la insistència de la Llei era un tema de plena actualitat. L'escola i cada ensenyant sempre han conegut la tensió entre la necessitat de mantenir un ritme col·lectiu a l'aula i la necessitat de tenir en compte les capacitats i el ritme de cada alumne. La programació individualitzada semblava oferir una solució còmoda a aquest problema etern. El seu fonament teòric arrancava de Skinner i les seves màquines d'ensenyar. Programar un ensenyament volia dir establir clarament els resultats que es volien aconseguir i descompondre en elements els coneixements a adquirir i la manera de controlar la seva adquisició. La programació acabava així amb l'establiment d'una col·lecció de fitxes, cadascuna

corresponent a un element i el seu control, que cada alumne podia utilitzar individualment i d'acord amb el seu propi ritme d'aprenentatge. La tasca del mestre era programar la matèria a ensenyar i per tant preparar les fitxes.

La preparació de les fitxes implicava una tècnica i no és estrany que els mestres sentissin curiositat i preocupació per conèixer-la i que els curssets de programació que organitzàvem tinguessin una gran assistència. Tampoc no era difícil trobar les persones capaces de fer-se càrrec dels curssets, alguns professors de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona s'havien especialitzat en l'ensenyament programat, de manera que abundaven els especialistes. I va ser igualment fàcil posar en peu una investigació seriosa sobre aquest tema. Adalberto Fernández en va assumir la direcció i el resultat constituïa una recopilació útil de les seves possibilitats i també dels seus límits.

Però una cosa és la teoria i una altra la pràctica. I la pràctica demostrava que les adquisicions basades només en les fitxes programades no asseguraven la comprensió per part de l'alumne del contingut après. La intervenció del mestre en l'aprenentatge seguia sent essencial i aquestes intervencions no podien respondre només al ritme de cada alumne, sinó que havien de tenir en compte la classe com un conjunt. I per tant que la vella tensió entre ensenyament col·lectiu i ensenyament individualitzat continuava intacte. I així ben aviat les il·lusions que havia produït la programació individualitzada es varen anar dissolent.

Potser la prova més clara del fracàs de la iniciativa que amb tanta insistència es defensava en connexió amb la Llei d'Educació és el fet que va succeir amb els llibres de text. En teoria, i així es deia explícitament, els llibres havien de desaparèixer i ser substituïts per les fitxes programades redactades pels mateixos mestres. Però ben aviat les editorials varen decidir que també podien preparar i oferir al mercat, per a cada matèria i per a cada curs, una col·lecció de fitxes programades a punt per a ser utilitzades pels alumnes. Un any després aquestes col·leccions de fitxes es venien ja enquadernades com un llibre tot i que amb les pàgines retallables, i poc després com un llibre pur i simple. I atès que la Llei preveia també que a les aules hi hauria per a cada assignatura llibres de consulta a disposició dels alumnes en els quals poguessin aclarir els dubtes sobre els conceptes de les fitxes o ampliar-ne els continguts, res no els impedia publicar aquests llibres de consulta i oferir-los no sols a les escoles sinó també a cada alumne. Així, allò que havia de ser el final dels llibres de text es va convertir en el motor de la seva expansió i com és ben sabut és en aquell moment, el de l'aplicació de la LGE, que arrenca el boom de les grans empreses editorials pedagògiques.

He insistit en aquest tema perquè em sembla molt il·lustratiu del perill, freqüent en el món de la pedagogia, de deixar-se endur per l'entusiasme d'una novetat pretesament científica i presentada com una solució gairebé miraculosa.

4.2 Recursos audiovisuals

Una altra de les innovacions que propugnava la Llei era la utilització sistemàtica dels recursos audiovisuals que el progrés tècnic posava a disposició dels educadors. Aquests no sols facilitaven l'ensenyament sinó que, si més no aquesta era la teoria, multiplicaven el rendiment dels ensenyants. Si en una escola tradicional un mestre pot atendre vint o trenta alumnes, amb un sistema de vídeo amb pantalles a diferents aules podia arribar a molts més. És cert que les possibilitats dels nous estris no eren encara ben conegudes, però es tractava de descobrir-les experimentant i per a això hi havia els ICE.

També en aquesta direcció els resultats varen ser més aviat decebedors. El nostre ICE va rebre, com tots, un equip tancat de TV, allò que avui en diríem un equip de vídeo de gravació i reproducció, que en aquells anys era un embalum, voluminós i complicat de manejar a més de caríssim, perquè n'experimentéssim les possibles aplicacions didàctiques. Però no vàrem saber trobar-les i després de tenir-lo un temps a la Font d'en Fargas el vàrem traslladar al Departament de Psicologia. El vàrem utilitzar per a estudiar el desenvolupament del llenguatge infantil, un tema certament important i per al qual el vídeo representava una ajuda sensacional, però que tenia poc a veure amb el propòsit per al qual l'havíem rebut. Altres ICE feren experiències semblants.

La il·lusió de revolucionar l'ensenyament primari i de augmentar-ne la productivitat amb la utilització massiva d'artificis tècnics va resultar això, una il·lusió. Però el que no era il·lusori és que els aparells existien i de moltes menes: projectors de diapositives i de pel·lícules, retroprojectors, filmadores de super-vuit i d'altres formats, magnetòfons,... i que sense ser miraculosos oferien possibilitats reals que calia conèixer i aprofitar. La curiositat era autèntica i generalitzada. Els cursets que oferíem sobre recursos audiovisuals, la majoria dirigits o inspirats pel Sr.Mallas, estaven sempre plens. I aviat vàrem sentir la necessitat de crear el nostre propi servei de mitjans audiovisuals per tal de satisfer les nostres pròpies necessitats, que ja començaven a ser grans, atès el volum de cursos i cursets que organitzàvem i també per a ajudar els departaments universitaris que ens ho demanessin. Eficàçment dirigit per Olegario López el servei va créixer i deu anys després d'haver rebut el primer equip de vídeo ens vàrem decidir a adquirir-ne un altre, no cal dir que més petit i més útil perquè la tècnica havia evolucionat ràpidament, i a muntar un laboratori. Aviat es va poder produir el primer vídeo didàctic al qual seguiren d'altres i així iniciar una petita filmoteca. L'any 1981 sota la direcció tècnica de X. Tejada, professor del Departament de Física de la Universitat, es va produir "L'efecte Mössbauer", la primera pel·lícula científica d'alt nivell parlada en català, que va representar la majoria d'edat del servei. Aquell mateix any l'ICE es va fer càrrec d'organitzar les Primeres Jornades de Cinema Científic i Tècnic, a Tarragona. Però d'aquestes activitats a nivell universitari en tornaré a parlar més endavant.

També aquí, com en altres camps, l'èxit va desbordar les possibilitats de l'ICE. Avui dia el Servei de Mitjans Audiovisuals, independitzat de l'ICE, constitueix un servei de la Universitat.

De totes maneres l'ICE manté un catàleg de pel·lícules produïdes que poden adquirir-se a través d'un distribuïdor comercial, i des de fa un temps ha tornat a assumir la promoció i realització de vídeos educatius.

Referències:

MALLAS, Santiago. *Video y enseñanza*. ICE. Universitat de Barcelona. 1985

4.3 Psicopedagogia de la imatge visual

Alhora que es desvetllava l'interès per la utilització dels mitjans audiovisuals l'ICE va iniciar una sèrie d'activitats per a aclarir els seus fonaments teòrics i per a tractar d'aclarir en la pràctica les seves conseqüències. Heus ací una relació d'activitats al voltant d'aquest tema.

El març de l'any 1972 un "Seminari sobre Cine Infantil" en el qual intervingueren les persones que en aquells anys mostraven més interès pel tema: Porter, Lahosa... I al setembre d'aquell mateix any unes "Jornades sobre Psicopedagogia de la Imatge Visual" amb intervencions de Romà Gubern, Lahosa...

El gener del 1973 un curs sobre "Semiologia de la imatge visual" a càrrec del professor Jacquinot, de París. I al maig del mateix any un curs sobre "Ensenyament de la imatge" pel professor René de la Borderie, també de París.

L'abril del 1974 un "Seminari sobre Comprensió del Cinema pels Nens". I finalment l'abril del 1976 les "Primeres Jornades sobre la Imatge Televisiva".

L'impulsor d'aquestes activitats era l'Enric Torà, que aleshores ocupava la sots-direcció de l'ICE, i que aquells mateixos anys va preparar i posteriorment publicar la seva tesi doctoral sobre aquest tema. En deixar E.Torà de col·laborar amb l'ICE les activitats que havia impulsat varen quedar malauradament sense continuació.

4.4 Didàctiques específiques: llengua i matemàtiques

La renovació de l'ensenyament que propugnava la LGE no solament es referia a la manera d'ensenyar en general sinó que afectava també la didàctica de matèries específiques, i en primer lloc d'aquelles que es poden considerar centrals en el sistema educatiu. Ja he fet referència a la gran popularitat que tenien en aquells anys tant la didàctica de la llengua, influïda per les noves orientacions de la lingüística, com la didàctica de les matemàtiques en què començar l'ensenyament per la teoria dels conjunts representava una autèntica revolució. Nosaltres vàrem tenir la sort de poder comptar, per tal d'orientar els primers cursos sobre aquests temes, amb veritables especialistes de prestigi, com era Carmina Pleyan, que des de la seva càtedra a l'institut havia estat el motor de la renovació de l'ensenyament de la llengua, i com era el Sr. Casulleres, també catedràtic d'Institut abans de ser-ho de l'Escola Normal, i autoritat indiscutida a casa nostra en la pedagogia de les matemàtiques.

La preocupació pel desenvolupament del llenguatge i per la seva pedagogia ha estat una constant en la història de l'ICE. Amb molta freqüència hem organitzat cursos, seminaris, reunions, o patrocinat recerques i publicacions, de vegades, sols de vegades en col·laboració amb altres institucions, sobre temes de llenguatge, llenguatge infantil, dèficits de llenguatge, llenguatge en els nens sords i en l'educació especial... D'alguna d'aquestes activitats en parlaré quan tracti del català a l'ensenyament i quan parli de les llengües estrangeres.

Quant a la pedagogia de les matemàtiques la gran novetat que representava començar per una versió simplificada de la teoria dels conjunts, allò que s'anomenava "matemàtica moderna", va dominar durant uns anys el panorama, però va acabar per passar i avui està pràcticament oblidada. I no recordo que a l'ICE hi dediquéssim una atenció especial. En canvi un dels col·laboradors de la primera època, Pere Batallé, que estava encarregat del gabinet estadístic, va iniciar una recerca ben original sobre la capacitat dels nens per a assimilar els conceptes de probabilitat i en relació amb aquests els d'estadística. En realitat era una recerca paral·lela a la que estava duent a terme el professor Fishbain resident ara a Jerusalem, però que aleshores jo havia conegut a Bucarest. La recerca demostrava clarament que, en contra del que havia pensat Piaget, els nens de set i vuit anys assimilaven aquests conceptes amb facilitat, i per tant, que no hi hauria inconvenient a introduir en l'ensenyament de les matemàtiques uns capítols dedicats a aquest tema. I si tenim en compte que vivim en una època en la qual bona part de la informació que s'ofereix al públic s'expressa en termes de probabilitat i en forma estadística, unes nocions en aquest sentit podrien ser molt més útils que altres capítols de la matemàtica que avui figuren en els programes escolars.

Pere Batallé va aconseguir després de bastants esforços que el Departament d'Estadística de l'Escola de Enginyers de la qual era aleshores ajudant, acceptés el seu treball com a tesi doctoral. I es podia considerar afortunat. Els departaments de

matemàtiques de les facultats universitàries es negaven de ple a admetre un tema de pedagogia de les matemàtiques. Va caldre arribar a l'any 1989 i a unes circumstàncies excepcionals, a les quals més endavant al·ludiré, perquè es trenqués aquesta regla. I cal afegir que aquesta actitud no era exclusiva dels matemàtics, sinó comú a totes les facultats de Ciències i la majoria de les de Lletres.

Per compensar aquesta indiferència, a l'ICE sempre hem fet esforços per impulsar totes les iniciatives adreçades a millorar l'ensenyament de les diferents disciplines científiques. I puc afegir que entre els professors d'institut hem trobat molt sovint persones molt competents i profundament interessades en aquest tema. Això ha permès organitzar grups de treball i seminaris dels quals han resultat instruments didàctics plasmats en diferents tipus de publicacions.

Heus ací alguns exemples:

- *L'espelma com a eina didàctica de la física i la química*. Canela, Cortel, Roca i Seba. A-59 1982
- *Mètodes de purificació i separació de barreges i experiències per a EGB i BUP*. Canela, Cortel, Roca i Seba. A-64 1983
- *El sabó com a eina didàctica de la física i la química*. Canela, Cortel, Roca i Seba. A-65 1984
- *Comentari sobre alguns aspectes de l'ensenyament de l'equilibri químic*. Caamaño i altres autors. A-57 1982
- *Els mitjans auxiliars per a l'ensenyament de la biologia al BUP*. Seminari de biologia de l'ICE. Sèrie Seminaris 9
- *Didàctica de la genètica*. J.Cuello. A.63 1983
- *Per a una renovació de la didàctica de la geografia*. Aldabó i altres autors. A-68 1985
- *Qüestions d'orientació: treballs amb mapes*. Domínguez. A-49 1980
- *Ejercicios prácticos para la enseñanza de la psicología en el bachillerato*. Siguan, Giménez, Led y Rovira. A-50 1980

La relació dona una idea de la varietat de temes que l'ICE ha estimulat en els seus col·laboradors a aprofundir, però no pot donar idea de l'interès de moltes de les propostes. Faré una excepció per a destacar-ne una. De l'any 83 al 84 va funcionar un grup de treball sobre "resolució de problemes matemàtics" que tenia com a responsables els professors d'institut Josep Gascon i Josep Ma. Lamarca. La tasca realitzada pel grup es traduí en una publicació: "Matemàtiques, una renovació metodològica" (4 vol. Barcelona 1987) i ha generat dues tesis doctorals: "L'aprenentatge de la resolució de problemes matemàtics" i "El paper del pensament crític en l'aprenentatge del càlcul aritmètic", lligides el 3 de juliol de 1989 al Departament de Matemàtiques de la Universitat Autònoma.

4.4 Informàtica

A aquells que comencen avui els és difícil imaginar la novetat que va representar la informàtica i la rapidesa amb què es va estendre. Quan es va promulgar la Llei General d'Educació i es varen crear els ICE la informàtica ja havia nascut, existien grans monstres capaços de càlculs complicats, però no havia entrat en la vida quotidiana. Heus ací un exemple. En aquells mateixos anys, a la Universitat de Barcelona, va començar la llicenciatura en Psicologia i quan vàrem haver de preparar un espai on els alumnes poguessin fer les pràctiques d'Estadística les màquines que vàrem comprar, les que hi havia al mercat, eren manuals i per tant mecàniques. Però pràcticament no es varen arribar a utilitzar, perquè un any després començava ja a haver-hi calculadores electròniques a preus assequibles. Uns anys més tard la Universitat de Barcelona va instal·lar un centre de càlcul informàtic i ens va oferir una terminal, però en canvi ens va negar (1984) el permís per a adquirir una computadora independent per considerar-ho un caprici injustificat. Cinc anys després en teníem mitja dotzena i avui no sabriem imaginar un lloc de treball, administratiu o tècnic, sense un ordinador.

Però la rapidesa amb què la informàtica s'ha introduït en tants aspectes de la vida quotidiana contrasta amb la dificultat que ha trobat per a introduir-se a les escoles. I la primera prova d'aquesta dificultat és la varietat d'orientacions des de les quals s'ha intentat.

Potser el primer intent va ser el d'alguns centres d'ensenyament que van entendre, ja fa uns anys, que en una època en què en molts llocs de treball calia utilitzar un ordinador, familiaritzar els alumnes amb seu maneig era oferir-los una mena de formació professional encara que fos a un nivell elemental, un recurs perquè trobessin feina més fàcilment. És un punt de vista que sovint ha estat ridiculitzat, encara que té la seva lògica i ha tingut la seva utilitat. Però el seu abast evidentment és limitat.

Una orientació més ambiciosa és la que enllaça l'ordinador amb l'ensenyament programat al qual abans he fet referència. Un ordinador es pot considerar una màquina d'ensenyar de Skinner, però molt perfeccionada, capaç d'incloure algun dia la totalitat de programes que constitueixen un sistema educatiu. Aquesta ambició desmesurada en la qual l'ordinador substitueix pràcticament el mestre, aviat es va demostrar utòpica i va ser substituïda per una visió més modesta, "l'ensenyament assistit per ordinador", que s'utilitzaria en algunes matèries concretes, aquelles per a les quals hi hagi programes disponibles, i no ja com a substitut sinó com a ajudant i col·laborador del mestre. Però la veritat és que fins ara els programes disponibles realment útils són escassos, fan referència a temes molt concrets i en general estan pensats per a alumnes de nivells més elevats que els de l'ensenyament bàsic.

En una direcció absolutament oposada, una altra orientació sosté que l'ordinador a l'escola no ha de servir per a aprendre res a partir de programes

prèviament establerts, com en el cas de la proposta anterior, sinó que ha de servir justament per a aprendre a programar l'activitat de l'ordinador, i més en general per a "aprendre a aprendre". El nen descobreix com funciona l'ordinador i com programa, i a partir d'aquí està en condicions de resoldre problemes amb l'ordinador i d'establir programes per resoldre els problemes que ha après a formular. Com és sabut això és el que es pretén amb el llenguatge LOGO desenvolupat per Lippert. Amb la seva proposta Lippert, que havia estat deixeble de Piaget, no pretenia solament introduir la informàtica a l'ensenyament, sinó provocar una renovació total en la manera d'ensenyar, la primera veritable revolució pedagògica des de la introducció de l'escriptura i el sistema de numeració.

La proposta era certament il·lusionadora i no és estrany que a l'hora d'investigar sobre la introducció de la informàtica a l'escola, un tema que ràpidament s'estava posant d'actualitat, ens decidíssim per ella. Vicenç Benedito, sots-director de l'ICE es va encarregar de coordinar un projecte de recerca amb la col·laboració de la Conselleria d'Ensenyament i la participació d'un grup d'escoles interessades en el projecte, AULA i el Co.legi de Sant Ignasi de Sarrià en primer lloc.

El projecte pretenia assajar sistemàticament en el grup d'escoles col·laboradores les possibilitats del LOGO com a eina pedagògica i valorar els resultats aconseguits. La realització del projecte va durar un parell d'anys i van caldre molts esforços, en bona part dedicats a familiaritzar els ensenyants amb l'instrument informàtic, i també a reforçar el llaços de col·laboració entre les escoles que participaven en l'experiment.

L'informe final dona compte dels resultats ben satisfactoris que el projecte havia tingut en diferents aspectes del desenvolupament intel·lectual dels alumnes que hi havien participat. Quedava però oberta la pregunta de si el guany aconseguit justificava l'esforç esmerçat i de si no podia haver-s'hi arribat per altres camins. Ara que l'interès pel LOGO ha disminuït sensiblement ens adonem que l'objecció principal no solament era la de com passar a la pràctica dels LOGO en el conjunt dels ensenyaments escolars, sinó fins i tot de com passar del LOGO a altres maneres d'utilitzar la informàtica a l'escola.

Per la meua part sempre he pensat que la manera més adequada d'introduir la informàtica a l'escola és alhora la més senzilla i aparentment més banal, utilitzant l'ordinador com a instrument per a les tasques escolars. De la mateixa manera que un intel·lectual descobreix un dia que un ordinador no sols és un aparell que permet fer càlculs d'alta matemàtica sinó una màquina d'escriure molt perfeccionada, que permet corregir indefinidament i guardar ordenadament tot allò que s'escriu i, tal com el dentista o el notari descobreixen que un ordinador els permet simplificar la tasca burocràtica del seu exercici professional i tenir al dia la comptabilitat, l'arxiu de clients o la correspondència, així també l'escola pot descobrir que bona part de les tasques escolars es poden fer més fàcilment amb l'ajuda d'un ordinador.

A l'Escola Horitzó, una escola que s'inspira en la tradició de Freinet i amb la qual l'ICE ha mantingut relacions freqüents, l'ordinador ocupa un lloc comparable al que tenia la impremta a les primitives escoles Freinet. En aquestes escoles es prioritza, com és sabut, el treball col·lectiu en grup, i això vol dir redactar textos, intercanviar els treballs preparats pels diferents grups, posar en comú i a disposició de tots fitxes i arxius d'informació, i tot això es pot preparar i guardar en un ordinador, i naturalment això vol dir que treballant així els nens han de familiaritzar-se molt aviat amb el maneig i els recursos de l'ordinador. En el límit d'aquesta orientació els nens aprenen a llegir i a escriure amb l'ordinador. I no crec equivocar-me en dir que aquesta és l'orientació que s'imposarà en el futur.

5. AUTORITAT I COGESTIÓ A L'ESCOLA

Des de la perspectiva actual pot resultar sorprenent que en el primer programa d'investigació que va proposar el nostre ICE, tot just constituït, figurés en un lloc preferent la recerca anomenada discretament "Pedagogia institucional", que es proposava estudiar empíricament les possibilitats i els límits de la cogestió a l'escola. Més sorprenent encara si es té en compte que érem en plena època franquista, i que la LGE no deia res que directament es pogués interpretar en aquest sentit. Però cal només un petit esforç d'imaginació històrica per adonar-se de fins a quin punt el tema tenia actualitat.

L'ICE va ser creat l'any 1969, és a dir, immediatament després del maig del 68, els anys en què la revolta estudiantil havia sotragat no sols París sinó tota Europa. I encara que la revolta havia fracassat, les conseqüències del fracàs eren lluny de ser clares. I la crisi de la idea d'autoritat que semblava sintetitzar l'esperit del 68 en el camp de l'educació feia ja temps que es gestava. Summerhill, el projecte d'escola autogestionada com a ideal educatiu, avui pràcticament oblidat, era aleshores el model admirat per molts i respectat per tots. I les cartes a la mestra de Barbiana eren lectura obligada per a tots aquells que es dedicaven o s'interessaven per l'educació. I més al fons la "mort de l'escola" anunciada per Illich. I tot això agreujat entre nosaltres pel fet que la lluita contra una dictadura que feia aigua per totes bandes havia desacreditat tot tipus d'autoritat, que per altra banda ningú no s'atrevia a exercir per por de ser considerat solidari del règim. Aquesta oposició a l'autoritat constituïda coincidía amb els entusiasmes renovadors dels moviments de mestres que combinaven la lluita contra el règim amb la lluita per la millora de l'ensenyament, però coincidía també en el camp de l'educació amb reivindicacions sectorials o veïnals portades al límit, que conduïen a situacions autogestionades vorejant de vegades la pura anarquia. Anys en què els col·lectius de les escoles Pegaso o de l'Institut Albó omplien pàgines dels diaris. Als qui no han conegut aquell ambient, avui difícilment imaginable, em permeto recomanar la lectura de "Els meus instituts", un relat autobiogràfic de les peripècies d'un professor de bona fe durant uns anys tèrbols. En aquestes circumstàncies, proposar la cogestió com a tema de recerca era agafar el brau per les banyes, intentar racionalitzar el que hi havia de legítim i de factible per sota dels entusiasmes sortits de marc.

La recerca podria qualificar-se de recerca-acció, utilitzant la denominació que aleshores començava a popularitzar-se. Jaume Sarramona va assumir-ne la direcció i pretenia analitzar i valorar el que passava en un medi escolar quan es traspassava sistemàticament a un col·lectiu, que incloïa els alumnes, una part de les decisions que normalment corresponen a la direcció del centre o al mestre responsable de l'aula. Els fonaments teòrics eren, molt directament, les idees de Lobrot que en aquell moment trobaven a França una certa difusió. Lobrot havia participat en el moviment de les escoles Freinet, ell se'n considerava la branca "llibertària", i portava al moviment la inspiració dels grups de diagnòstics, inspirats al seu torn en la teràpia no-directiva de Carl Rodgers i la dinàmica de grups de Lewin. Per donar a conèixer les idees de Lobrot i en relació amb la recerca que comento el varem invitar a dirigir dos seminaris a Barcelona, un sobre "Educació no directiva" (1973) i un altre sobre "Pedagogia institucional" (1975).

L'experiment es va dur a terme en quatre centres escolars que es comprometeren a fer-lo possible. Una filial (Gregal) d'un institut d'ensenyament mitjà, el Col·legi Nacional Ramon Pané, filial de l'Escola Normal de Barcelona, l'Escola Terman de la barriada del Carmel, i l'Escola Sant Jordi, de Pineda de Mar. Eren quatre centres de característiques molt diverses i el grau d'implicació amb l'experiment va ser també diferent. Però malgrat les diferències l'experiment seguí una pauta comuna en tots els centres. Durant el primer any si més no en una aula es varen dividir els alumnes en equips que successivament es feien càrrec d'un conjunt de tasques, des d'assegurar l'ordre a l'aula a la gestió del material escolar, i que en alguna mesura dialogaven amb el mestre sobre les qüestions que afectaven la classe. El segon i el tercer any l'experiment s'amplià, a cada una de les escoles es va constituir un consell escolar de representants dels alumnes que gestionava una cooperativa de material escolar alhora que organitzava activitats para-escolars. Els delegats del consell assistien a les reunions de mestres i expressaven allò que consideraven el punt de vista dels alumnes. I exercien un cert control sobre el comportament dels alumnes en el conjunt del centre.

Durant els tres anys els mestres de les aules en què es portava a terme l'experiment i després els directors dels centres redactaven un diari en què anotaven dia a dia les seves impressions sobre el que succeïa, i aquests diaris després es discutien a les reunions dels responsables de l'experiment. I són aquestes reflexions les que constitueixen la substància del llibre en el qual es varen concretar els resultats de l'experiment.

El resultat més general que es deduïa del nostre experiment és que, enfront d'una pedagogia tradicionalment autoritària respecte al funcionament de l'escola i la relació mestre-alumne, una direcció participativa era perfectament possible i educativament més rica a condició de reconèixer els seus límits. Direcció participativa no vol dir autogestió de l'escola pels alumnes, ja que la figura del mestre com a guia i orientador de l'activitat col·lectiva es manté i en tot cas es reforça. És ell qui fa possible la participació i, per altra banda, quan el grup és una

mica complex, o bé quan es pensa en el centre i no solament en l'aula, la participació col·lectiva no es pot reduir a l'assemblea, sinó que implica algun tipus d'organització i per tant alguna delegació amb un status definit.

Més encara que marcar les distàncies amb les propostes merament utòpiques el que l'experiment deixava clar, i allò que fa que el llibre que el descriu mantingui un interès encara avui, és la constatació de la gran varietat de les situacions reals, i per tant la complexitat dels factors que influeixen en cada situació, molt lluny de les brillants generalitzacions dels teòrics de qualsevol renovació pedagògica.

Heus ací uns paràgrafs del que jo deia en el pròleg de presentació: "Trobar llibres, alguns d'excel·lents, que enunciiïn els principis de la participació i ponderin les seves excel·lències és relativament fàcil. Menys fàcil és trobar informació sobre el que realment succeeix quan es posen en pràctica aquests principis. I el que succeeix no és tan senzill ni tan fàcil com certs teòrics idealitzants ens inviten a creure. El lector descobrirà, potser amb sorpresa, que la democràcia escolar no sempre produeix les decisions més justes i generoses, i que els alumnes de vegades opten per regles arbitràries o cruels. I que l'apel·lació a la democràcia escolar no produeix automàticament una identificació dels alumnes amb els objectius de l'escola, i que de vegades el consens escolar dificulta o fins i tot s'oposa al progrés dels aprenentatges. I també, i possiblement és la constatació més greu, que el funcionament democràtic no elimina els conflictes personals, sinó que de vegades els produeix i els exacerba. I al costat d'aquestes sorpreses la comprovació no menys sorprenent que l'experiment de participació, fins i tot reduït a un àmbit i a uns objectius molt limitats, ha seguit en els quatre centres un camí totalment diferent i en algun cas contradictori.

Però si el lector, tal i com desitjo sincerament, no es deixa desorientar per la ambigüitat d'aquests fets, es veurà portat a una reflexió sobre els fonaments i les implicacions de la participació escolar que el portarà també a una idea més profunda i més matisada d'aquesta.

La participació democràtica, a l'escola o en qualsevol altre lloc, no es redueix a una fórmula jurídica que en aplicar-la produeix automàticament determinats resultats. La qualitat de les decisions d'un conjunt d'individus no és el resultat necessari de donar-los l'oportunitat de decidir o de participar en les decisions. Depèn del nivell de preparació dels individus, de la cohesió del grup, dels seus motius per a participar en les decisions i en darrer terme de la relació entre els seus propis objectius i els objectius que ells creuen que té la institució en la qual participen, els mestres i l'escola en el cas de què estem parlant, les estructures de govern en el cas de la democràcia política.

Quan es tracta d'un grup petit, i una aula és un grup petit en el sentit tècnic de la paraula, la dinàmica de la participació està influïda a més per les relacions personals dels membres dins del grup i amb el líder formal del grup, en aquest cas el professor. En un dels episodis del nostre experiment s'observa com la força de la relació afectiva entre un professor i els seus alumnes permet estendre la

participació fins a nivells poc freqüents, però en el moment en què canvia el professor i malgrat que el que ocupa el seu lloc manté les mateixes regles de joc els alumnes utilitzen la participació per hostilitzar-lo fins a fer fracassar l'experiència. Res que no sigui fàcilment comprensible, però convé recordar que els teòrics de la participació a l'escola defugen ocupar-se d'aquestes complicacions de la realitat.

Malgrat totes aquestes limitacions, o justament a causa d'elles, pensem que la cogestió a l'escola és possible i que l'experiència que aquí presentem ho confirma. I creiem que no solament és possible sinó ineludible si l'escola vol de veritat oferir una educació adequada a les circumstàncies de la nostra societat i a les seves exigències en vista al futur."

Els paràgrafs que he transcrit mostren clarament com la meua preocupació per defensar les possibilitats i els límits de la participació a l'escola enllaçaven amb les preocupacions polítiques del moment, i també que el que jo pensava sobre la participació estava influït per la meua familiaritat amb els conceptes de la "democràcia industrial" i la "teoria de les organitzacions". Una societat es pot considerar democràtica quan en l'elecció dels seus dirigents hi participen tots els membres segons regles acceptades per tots. I dins d'una societat democràtica una institució es pot considerar autogestionada quan en l'elecció dels seus dirigents hi intervenen tots els seus membres segons regles igualment acceptades, i aquests membres reconeixen la dependència de la institució respecte a instàncies socials més àmplies. I a la institució es podrà parlar de cogestió en la mesura amb què en cada nivell d'autoritat les decisions corresponents a aquell nivell siguin preses d'una manera cooperativa amb intervenció de tots els subordinats d'aquell nivell i no exclusivament per la persona que representa l'autoritat en aquell nivell. Així, en un centre escolar el director pot prendre les decisions exclusivament per ell mateix o pot discutir-les amb els mestres del centre fins a arribar a algun tipus de consens. I el mestre per la seva banda respecte als seus alumnes pot repetir aquest comportament de decisions compartides. Aquest model de democràcia institucional és perfectament compatible amb el funcionament normal de l'organització i fins i tot amb una alta eficàcia, perquè els membres de cada nivell en la mesura amb què comparteixen la responsabilitat en la presa de decisions comparteixen també la responsabilitat per la seva execució. I en el nivell escolar aquest aprenentatge de la responsabilitat té un significat pedagògic evident.

No crec que la publicació del volum que recollia els resultats de l'estudi ni la interpretació que jo en feia tinguessin cap influència en el clima antiautoritari d'aquells dies. Una bona prova en podria ser el fet següent. Amb la intenció de provocar un debat públic sobre aquest tema vàrem convocar un seminari sobre "Funció de la direcció en una escola democràtica", però els resultats varen ser decebedors. Els representants de l'Administració es varen limitar a recitar la legislació vigent, els representants del col·lectiu que gestionava les "Escoles Pegaso" varen fer un cant a la espontaneïtat i l'assembleisme, i els representants dels moviments de renovació pedagògica varen guardar discretament silenci. La

consigna, o l'excusa, que implícitament es donava per sobreentesa era: "de moment el que cal és fer desaparèixer el dictador, després ja en parlarem".

L'absència d'una reflexió seriosa sobre el paper de l'autoritat en una situació democràtica afavoria les actituds de crítica sistemàtica, sovint irresponsable, a tot exercici de l'autoritat, i al seu torn això provocava que les persones que podien o havien d'ocupar llocs d'autoritat renunciessin a ocupar-los, i si els ocupaven renunciessin a exercir-la. Així es justificaven a la vegada la irresponsabilitat i la permisivitat, amb unes actituds que en certs casos han arribat fins avui justificades ara des de la decepció del canvi.

A l'ICE en vàrem tenir una experiència directa. Al Centre Pilot de l'ICE del qual més endavant parlaré amb cert detall, quan el seu primer director Ferran de Cea s'incorporà a la Inspecció calgué nomenar un nou director. L'elecció de director per votació entre els membres del claustre va resultar difícil i només al cap d'uns mesos un dels candidats va ser elegit per escassa majoria. Durant un temps va intentar actuar com a director davant d'una forta oposició, i quan va dimitir va ser substituït per una comissió directiva en la qual ningú no volia titular-se director. Va caldre una gestió enèrgica de la Inspecció i l'arribada d'una persona vinguda de fora i disposada a fer-se càrrec de la direcció perquè la situació es regularitzés. No cal dir que durant l'any i mig que va durar la interinitat la qualitat del funcionament del centre va baixar considerablement.

Actualment les discussions sobre el paper de l'autoritat en el conjunt de la societat i concretament en el sistema educatiu i a l'interior de l'aula han baixat considerablement de to, però en el fons el problema segueix plantejat en els mateixos termes. Quin és el tipus d'exercici de l'autoritat que correspon al mestre, perquè la seva tasca sigui educativament profitosa no sols de cara als aprenentatges escolars sinó pensant en la preparació dels ciutadans de demà?

6. ESCOLA I SOCIETAT DEMOCRÀTICA

Haver plantejat el tema de l'autoritat i l'autogestió a l'ensenyament em porta a fer alguna referència al moviment de renovació pedagògica italià i a la seva influència sobre nosaltres.

Les persones i els grups que a les darreries del franquisme lluitaven per la renovació pedagògica a Catalunya, a part de tenir una ideologia política, s'inspiraven en el record del que havia estat el moviment renovador de l'escola abans de la Guerra Civil i s'inspiraven igualment en les figures capdavanteres de la pedagogia a Ginebra i a París, llocs tradicionals de referència per als nostres educadors: Piaget, Walon, Ajuriaguerra, el grup del CRESAS... Però si aquestes eren les referències intel·lectuals, a l'hora de buscar estímuls i exemples per a noves realitzacions els models s'anaven a buscar a Itàlia.

Per entendre aquest fet a primera vista sorprenent cal tenir en compte que el sistema escolar francès, d'una qualitat indiscutible, estava gestionat per una administració altament eficient que funcionava com un mecanisme ben greixat i no admetia modificacions, de manera que la possibilitat d'introduir noves idees o noves experiències era molt limitada. A Itàlia, en canvi, passava pràcticament el contrari, el sistema de l'escola pública i estatal italiana tenia un funcionament molt deficient i el control intern exercit per l'Administració era mínim, de manera que si algú estava interessat a aprofitar aquesta flexibilitat per assajar nous camins podia fer-ho fàcilment. I de fet hi havia qui sentia aquest interès. Durant la dècada dels 70 a tot el nord d'Itàlia abundaven les ciutats amb ajuntaments amb majoria comunista, disposats a demostrar que la seva capacitat d'innovació i de gestió en molts camps, i especialment en el de l'ensenyament, era més gran que la de l'Administració estatal depenent dels partits tradicionals. Això feia de les ciutats de l'Itàlia septentrional un autèntic viver d'inciatives molt variades, totes amb ambició renovadora i intentant satisfer necessitats socials.

Això explica el gran atractiu que tenia Itàlia en aquells anys pels moviments de renovació educativa a Catalunya. I explica que el febrer de l'any 1979 organitzéssim un viatge dirigit per Vicens Benedito amb un grup de mestres per entrar en contacte amb el "Movimento de Cooperazioni Educativa". O també que de tant en tant invitéssim pedagogs italians a participar en els nostres cursos i

seminaris. L'any 1983 va ser Tonucci qui va professar un curs sobre "Investigació educativa". I això explica que en aquells anys jo mateix fes una estada a Bolònia per conèixer de primera mà el que s'hi feia i deduir-ne conseqüències aprofitables per a nosaltres.

Com a resultat del meu viatge vaig publicar un informe, àmpliament difós, en el qual després d'una exposició general de la política educativa municipal considerava amb detall els centres d'educació preescolar creats i sostinguts per l'Ajuntament de Bolònia. Cal recordar que en aquell moment l'ensenyament públic, amb poques excepcions, començava als sis anys, mentre que hi havia una demanda social cada vegada més forta d'atenció pública als més petits, llars d'infants i centres de preescolar, tant per raons pedagògiques, d'orientació dels aprenentatges primerencs i compensació de les deficiències, com per raons socials, freqüència cada vegada major de mares treballant fora de casa, una demanda que a Catalunya començava a ser molt forta.

Les realitzacions de Bolònia en el camp de l'educació precoç eren certament interessants, però més interessants eren encara els seus aspectes institucionals. Un especialment em semblava que mereixia ser destacat. L'Ajuntament de Bolònia pretenia atribuir un paper a les famílies en la gestió de la seva política educativa, i no sols a nivell de cada centre -allò que pot representar una associació de pares- sinó en el conjunt del sistema. I perquè aquesta participació fos efectiva, i no una delegació merament simbòlica, s'intentava posar en pràctica una política de descentralització municipal concedint un àmbit important de gestió als barris. I era a cada barri on les famílies estaven representades en els òrgans de gestió de diferents activitats, i entre elles i en primer lloc de l'educació que, a més de les guarderies i els centres de preescolar, comprenia les classes complementàries per als nens en edat escolar (les normals anaven a càrrec de l'Estat), certs aspectes de l'atenció als deficients i els serveis de psicopedagogia. En un moment en què a casa nostra els canvis polítics es succeïen vertiginosament i en què s'estava a la recerca d'un model de gestió democràtica, tal com abans he comentat l'exemple de Bolònia era certament engrescador.

I aquí vull recordar que a partir de les primeres eleccions municipals molts ajuntaments de Catalunya i molt especialment els de comarques obreres i amb predominini de partits d'esquerra, com passava típicament al Baix Llobregat i al Vallès, es varen comprometre a fons amb la millora de l'educació. I així des de l'ICE ens vàrem veure empesos a col·laborar-hi de diferents maneres, i aquesta col·laboració és de les experiències més positives que hem viscut. L'evolució des dels cursets aïllats als plans comarcals, a la qual en un capítol anterior he fet referència, va estar influïda en bona part per aquesta col·laboració.

Avui les circumstàncies han canviat considerablement i els ajuntaments amb la mateixa orientació ideològica tenen tendència a considerar que les qüestions educatives són competència de la Conselleria d'Ensenyament, la qual disposa dels diners per a finançar-les. I és cert. Però jo continuo creient que la dependència del

sistema educatiu exclusivament de l'Administració central, segons el model que hem heretat de França, és un error, i que una major participació de les autoritats locals en les qüestions d'ensenyament seria bo per al sistema educatiu i bo per a una societat democràtica.

Referències:

SIGUAN, M. *La gestión municipal en materia de educación: el ejemplo de Bolonia*. A.13 novembre 197

BENEDITO, V. *Una alternativa pedagógica. El movimiento italiano de cooperación educativa*. A.15 1

7. EL CATALÀ A L'ENSENYAMENT

En el moment en què es va crear l'ICE el castellà era la llengua única de l'ensenyament. Aquesta situació legal contrastava amb el fet que des de feia temps es manifestava una pressió creixent demanant la presència del català en el sistema educatiu. El mateix any 1969 havia tingut lloc la campanya "català a l'escola". I contrastava fins i tot amb la situació real que tolerava que en certes escoles s'oferissin classes voluntàries de català o que algunes escoles privades incorporessin el català en els seus programes o fins i tot que l'utilitzessin com a llengua d'ensenyament. Però eren, de totes maneres, situacions tolerades i la norma legal era la prohibició. I tot i que en el Llibre Blanc publicat feia poc es feia referència a aquest tema i s'esperava que la Llei d'Educació que es preparava obriria una porta en aquest sentit, la veritat és que el text de la Llei finalment aprovat no hi feia referència.

No és estrany doncs que quan em vaig fer càrrec de la direcció de l'ICE pensés que calia fer alguna cosa en aquest sentit, i que a la primera relació de propostes de temes per a investigar sotmesa al CENIDE hi figurés l'"Estudi dels problemes pedagògics que planteja el bilingüisme".

El projecte es proposava com a objectiu demostrar que els alumnes d'EGB podien aprendre i fer-se capaços d'utilitzar les dues llengües, sense que el coneixement i la utilització del català perjudiqués els seus progressos en la seva competència en castellà. El projecte es presentava com un estudi experimental de "recerca-acció" i havia de realitzar-se per tant en un grup d'escoles disposades a participar en l'experiment, la qual cosa implicava que unes escoles introduïrien el català en la seva pràctica docent i altres, que ja ho feien, legalitzarien d'aquesta manera la seva situació. Les escoles que finalment hi participaren foren: l'Escola AULA de Barcelona, l'Escola Miarnau de Sant Sadurni, un Col·legi Nacional de Centelles i un Col·legi Nacional de la Seu d'Urgell.

Utilitzar dues llengües en l'ensenyament es pot fer, com és ben sabut, de moltes maneres. La fórmula utilitzada en l'experiment era separar els nens per la seva llengua familiar i oferir-los la introducció en l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la seva llengua, però procurant també des del primer dia un cert contacte amb l'altra llengua, i algunes sessions comunes amb els dos

grups. Aquestes sessions anaven progressivament augmentant, de manera que al cap de tres anys -tercer o quart d'EGB- l'ensenyament es podria fer ja totalment en comú. A partir d'aquest moment una part de les classes s'impartiria en català i una part en castellà, i es mantindria aquesta pràctica fins a l'acabament de l'escolaritat. Atès que aquesta modalitat de l'ensenyament en dues llengües no és la que finalment s'ha generalitzat convé recordar que la que nosaltres experimentàvem coincidí substancialment amb la que defensaven les agrupacions de mestres renovadors i concretament "Rosa Sensat"; mentre que el que després s'ha anomenat "escola catalana" era el model defensat per Òmnium Cultural i el seu Servei de Català.

Dos anys després d'haver iniciat l'experiment els resultats eren prou interessants i satisfactoris com per justificar donar-los a conèixer i discutir-los públicament amb altres ensenyants interessats en la qüestió. Amb aquesta intenció vàrem organitzar un seminari, el primer dels que amb el temps seria una llarga sèrie. Va tenir lloc a Barcelona i als locals de l'Escola AULA, del 27 al 31 de maig de l'any 1974. Les intervencions principals van anar a càrrec de Pere Ribera, director de l'Escola AULA; Joaquim Arnau, coordinador de l'experiment en nom de l'ICE; Joan Mestres, que havia estat el seu iniciador, i Humbert Boada, ambdós col·laboradors de l'ICE i els quals s'ocupaven de diferents aspectes de l'ensenyament bilingüe; i Marta Mata i Lluís López del Castillo, pedagogs coneguts i personalitats destacades del moviment de mestres. El seminari va atreure a un públic interessat, però el més significatiu va ser la presència d'un grup d'ensenyants del País Basc compromesos amb el moviment de les ikastoles que en aquell moment estava ja en plena expansió. I va ser la seva presència i el seu entusiasme el que ens va animar a repetir el Seminari l'any següent. I així va començar la sèrie de seminaris que s'ha continuat fins avui.

Les mostres d'interès des del primer dia de l'ICE pel català i per la seva presència en l'ensenyament no es van limitar a aquesta investigació. Maria Forns va emprendre la redacció d'unes proves de coneixement de català que, acompanyades d'unes proves paral·leles de castellà, poguessin ser utilitzades per a avaluar el nivell relatiu de competència en una i altra llengua. Joan Mestres participà en les primeres reunions del CMIEB (Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue) a París i a Aosta. Humbert Boada defensà a París la seva tesi doctoral sobre la comunicació en el nen bilingüe preparada en bona part a l'ICE. I jo mateix vaig publicar l'any 1978, abans que es promulgés el Decret de bilingüisme, un llibret: "Educación y pluralidad de lenguas", traduït un temps després al català i en el qual s'examinaven els principals problemes relacionats amb l'ensenyament en dues llengües. I com que en els anys següents les circumstàncies polítiques varen canviar molt ràpidament, la mort del general Franco, la promulgació de l'Estatut d'Autonomia i el traspàs dels serveis educatius a la Generalitat, aviat l'ICE es va veure implicat de ple en les tasques en relació amb el català que exigia la nova situació. Ja abans m'he referit al que va significar

el reciclatge de milers de mestres, però al costat d'aquesta tasca amb imperatius legals i administratius es varen emprendre també moltes activitats de difusió i popularització del català i de la literatura catalana, tant adreçades als mestres de català com als ensenyants en general.

D'entre aquestes activitats cal destacar les adreçades a l'ensenyament secundari, en què la penetració de la catalanització de l'ensenyament ha estat més lenta, i molt especialment les adreçades a familiaritzar professors i alumnes amb la literatura catalana contemporània. Les de més ressò foren les celebracions anuals dedicades a l'obra d'una poeta, i els "Quaderns del finestral" amb textos escollits.

Aquesta intensa dedicació va fer que les activitats pròpiament de recerca sobre les possibilitats i sobre els resultats de l'ensenyament del català i en català passessin a segon terme. Per altra banda el Servei d'Ensenyament del Català de la Conselleria d'Ensenyament es va començar a ocupar d'aquest tema. Joaquim Arnau, que havia coordinat l'estudi de l'ICE, va ser encarregat per la Conselleria de dirigir un estudi sobre els resultats de la introducció del català a l'ensenyament tal com s'estava duent a terme. El text de l'estudi es va publicar amb el títol "Cinc anys de català a l'escola". Les seves conclusions es poden resumir dient que, mentre que els nens que tenien el català com a llengua d'ensenyament adquirien un domini suficient del castellà, els nens de llengua castellana que tenien el castellà com a llengua d'ensenyament, encara que estudiessin el català com una assignatura no arribaven a ser capaços d'expressar-s'hi. A partir d'aquestes conclusions la Conselleria va decidir que a les escoles en què la llengua d'ensenyament fos el castellà calia, a més d'ensenyar el català com a llengua, utilitzar-lo com a vehicle d'ensenyament en una disciplina cada any. Un temps després es va dictar una disposició simètrica per a l'ensenyament del castellà. El govern de Galícia va copiar la iniciativa de Catalunya i el de València el va recomanar.

Amb el temps l'ICE va iniciar nous estudis sobre el tema. El fet que a la Facultat de Psicologia hagués cristal·litzat un grup d'estudiosos de psicolingüística ha facilitat aquesta dedicació. Heus ací alguns exemples:

El prestigi aconseguit per l'ICE, fins i tot a nivell internacional, ha fet que es converteixi en font d'informació per a moltes persones i institucions sobre l'ensenyament a Catalunya. En aquesta direcció cal citar l'intent de constituir una base de dades sobre "llengües i educació" que ha publicat un parell de butlletins i que caldria continuar.

També col·laboradors de l'ICE han publicat informació sobre l'ensenyament en català a diferents revistes estrangeres.

Referències:

DALMAU, N. *Actitud lingüística dels professors catalanoparlants als instituts de batxillerat*. Informe 25 1985

BOIXAREU, M. i altres. *Els estudiants de BUP i la literatura catalana*. Informe 23 1982

Poesia catalana contemporània

J.M.Fulquet i altres

Quaderns del finestral 1 1983

8. LA PREOCUPACIÓ PER LES LLENGÜES

El paper central que han ocupat en les activitats de l'ICE tant la recuperació del català com a llengua d'ensenyament com els problemes que es relacionen amb la presència de dues llengües en la població escolar i en el sistema educatiu, no pot fer-nos oblidar que la preocupació pel llenguatge ha tingut un abast més general, referida al llenguatge com a tal i a la seva pedagogia, amb independència de la llengua en què es concreta.

Al començament d'aquests comentaris ja he fet notar que en els primers anys de funcionament de l'ICE els cursets sobre noves tendències en l'ensenyament de la llengua eren potser els més sol·licitats. Més endavant vàrem ampliar les nostres activitats en relació amb el llenguatge iniciant investigacions en diferents camps i especialment sobre l'origen i el desenvolupament del llenguatge en el nen, l'adquisició precoç de una segona llengua, el paper del llenguatge en diferents minusvàlues (sordesa, deficiència mental...), l'adquisició de la llengua escrita, i més recentment els aspectes pragmàtics del llenguatge, com l'adquisició del diàleg i la comunicació a l'aula, així com la immersió i els problemes de l'ensenyament en dues llengües. La investigació en tots aquests camps ha estat possible per l'existència, abans ja recordada, a la nostra Universitat de grups d'investigadors interessats en aquests temes. El grup de psicolingüística que jo mateix vaig iniciar s'interessava en primer lloc pels orígens del llenguatge infantil, i entre els seus membres més antics hi ha Ignasi Vila, Humbert Boada i Carme Triado. A la pedagogia de la immersió i de l'ensenyament en dues llengües s'hi han dedicat Joaquim Arnau, Josep Ma. Serra i Josep Ma. Artigal. A la pedagogia de la llengua estrangera Xavier Zanon. Al desenvolupament de l'escriptura Ana Teberosky. A la pragmàtica Liliana Tolchinsky. Tots ells molts altres han col·laborat amb l'ICE i alguns d'ells amb una dedicació molt seguida.

La intensitat d'aquest interès pel llenguatge s'ha traduït en una gran abundància de recerques, de seminaris, de publicacions i d'activitats de divulgació que s'han succeït a l'ICE des dels seus inicis. Així, i per posar un exemple, durant el curs 1980-81 l'ICE va organitzar les activitats següents relacionades amb el llenguatge, totes elles amb participació internacional:

Un curs sobre "El llenguatge en la interacció didàctica" a càrrec del professor Renzo Titone, de Roma.

Unes jornades sobre "La representació escrita en el nen" amb intervencions dels professors: Sinclair i Kami, de Ginebra, Vergnaud, de París, Alegria, de Brussel·les, Benveniste, d'Aix en Provence, Ferreiro de Mèxic i Sastre i Saló, de Barcelona.

Un seminari sobre "Llenguatge i deficiència mental" amb intervencions dels professors: Rondal, de Liege, Levi, de Roma, Lambert, de Fribourg, Weber, de Trieste, Serra, Siguan i delRío, de Barcelona.

I encara es pot afegir que durant aquell curs l'ICE també va organitzar una sèrie de conferències patrocinades per l'Institut Francès sobre "La formation continuée des professeurs de français".

És cert que aquell va ser un any d'extraordinària activitat a l'ICE, i que actualment les intervencions estrangeres en seminaris es concentren en els "Seminaris sobre Llengües i Educació" dels quals parlaré immediatament. La investigació en canvi segueix essent molt activa i a les recerques a les quals d'alguna manera ja m'he referit se n'hi poden afegir d'altres com la que porta a terme L. Tolchinsky sobre "Organització i diferenciació textual" o la de J.L.Rodríguez Illera sobre "Processos de classificació en nens de vuit anys".

Però potser el signe més clar de fins a quin punt l'interès pel llenguatge segueix viu a l'ICE sigui el fet que a la col·lecció "Cuadernos de Educación" que l'ICE coedita amb l'Editorial Horsori, dels vuit primers títols publicats quatre, és a dir exactament la meitat, són sobre qüestions de llengua. El primer (L.Pla) sobre ensenyar i aprendre l'anglès, el sisè (Aznar, Cros i Quintana) sobre coherència textual i lectura, el setè (Vilà, Arnau, Serra i Comet) sobre educació bilingüe i el vuitè (Teberoski) sobre l'aprenentatge de l'escriptura.

9. EL SEMINARI DE SITGES

Parlant del català a l'escola ja he recordat que l'aportació més important que ha fet l'ICE a la seva recuperació ha estat el Seminari sobre Llengües i Educació, que iniciat l'any 1974, s'ha seguit celebrant anualment pràcticament sense interrupció fins avui.

Tal com he recordat també el Seminari nasqué per donar a conèixer els resultats aconseguits en un estudi experimental sobre l'educació bilingüe. La seva repetició periòdica aviat el va convertir en un lloc on podien trobar-se moltes persones que a Catalunya i a altres territoris de l'Estat espanyol amb llengua pròpia es preocupaven per la presència d'aquestes llengües a l'ensenyament, i en el lloc on es donaven a conèixer i es discutien les novetats en aquest camp. En successius Seminaris s'examinaren les primeres formes de presència d'aquestes llengües i més concretament s'hi presentaren els primers resultats de l'estudi "Cinc anys de català a l'escola", es discutiren des de diferents punts de vista les possibilitats i els límits de la immersió, així com de la introducció del català en l'ensenyament dels sords i dels deficients mentals, i els problemes que planteja la presència creixent de nens immigrants a les escoles de Catalunya. I els representants del SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) de la Conselleria d'Ensenyament hi han informat periòdicament dels progressos realitzats.

Però el Seminari no s'ha limitat a donar compte dels progressos de la llengua a les escoles de Catalunya, sinó que des del primer moment va voler ser caixa de ressonància de la situació a les diferents comunitats amb llengua pròpia. Un esforç en aquest sentit el va significar el caràcter itinerant de les seves primeres edicions. A Palma de Mallorca 1975, a Tarragona 1976, a Peníscola 1978, i a Zarauz 1979, mentre que varen fallar els esforços per celebrar-lo a Santiago. La presència valenciana va tenir el seu punt culminant al Seminari de Peníscola, presidit per Sanchís Guarner aleshores director de l'ICE de la Universitat de València, en un moment en què semblava que l'autonomia obriria un període d'expansió de la llengua. Quatre anys després a Sitges el seu successor Iborra es lamentava amargament de la guerra lingüística que s'havia obert des de la mateixa Generalitat Valenciana. En aquella mateixa sessió del Seminari P. Zabaleta, responsable per l'ensenyament de l'euskera a Navarra, informava sobre les polítiques lingüístiques

oposades que es propugnaven en aquella comunitat i la incidència negativa que això tenia sobre la difusió de la llengua, una situació que amb els anys ha millorat sensiblement. També a València, com és sabut, la situació ha canviat, si més no pel que fa a la Generalitat de la qual depèn el sistema educatiu, i des de fa uns anys els seus representants institucionals participen activament a les reunions del Seminari.

La participació gallega ha estat més irregular encara. En els primers anys la manca d'entusiasme de l'ICE de la Universitat de Santiago pel tema de la llengua impedí la celebració de sessions del Seminari a la capital de Galícia. En els anys següents, i quan Galícia era ja una comunitat autònoma amb un govern propi i amb una Direcció de Política Lingüística l'actitud va canviar i el Seminari va comptar amb participants vinguts de Galícia tot i que amb plantejaments clarament molt diferenciats entre els representants institucionals, com la directora general Paz Lamelas i els representants de sectors galleguistes i nacionalistes. Actualment les postures s'han acostat, però de totes maneres es mantenen les diferències.

La presència més continuada i més coherent ha estat la dels representants del País Basc, els quals han participat en gran nombre a totes les sessions del Seminari. A la primera reunió, i per influència de Carmele Atucha que aleshores preparava la seva tesi doctoral a Barcelona, ja hi varen participar alguns representats del moviment de les ikastoles i la seva presència es va repetir en els Seminaris posteriors. A la reunió de Penyíscola la representació vasca estava encapçalada per Carlos Santamaria, conseller de Cultura del Govern provisional basc i a partir d'aleshores alguns dels qui ja eren concurrents assidus al Seminari han ocupat també càrrecs directius en el Govern basc. És, en primer, lloc el cas de Carmen Alzueta, primera directora de Política Lingüística malauradament morta poc després, i de Carmen Garmendia, la seva successora en el càrrec. Assistents habituals al Seminari han estat també Mikel Zalbide, Iziar Idiazabal, Feli Echevarria i un llarg etcètera.

La participació vasca no tan sols ha permès disposar d'informació actualitzada sobre la presència de l'euskera a l'ensenyament i la seva evolució, sinó que el Seminari s'ha convertit en un lloc de reflexió sobre els problemes que aquesta presència planteja. Des de les seves primeres edicions va quedar clar que mentre que a Euzcadi s'oferien unes propostes més ambiciosos quant a la presència de la llengua a l'ensenyament, a Catalunya hi havia una reflexió pedagògica més madura i aprofundida sobre els problemes plantejats, de manera que l'intercanvi d'opinions i de punts de vista havia de resultar mútuament enriquidor. I és el convenciment que Sitges era un lloc apropiat per a la reflexió i una font de suggeriments el que explica la continuïtat de la participació vasca.

El Seminari no s'ha limitat a l'àmbit de l'Estat espanyol, des de ben aviat ha procurat tenir una participació i una projecció internacional. Ja en el segon Seminari a Palma de Mallorca es va comptar amb la presència d'especialistes tan coneguts com Andrée Tabouret-Keller d'Estrasburg i Renzo Titone de Roma, i en els Seminaris posteriors la presència de destacades personalitats estrangeres s'ha

mantingut i ha anat progressivament augmentant, perquè als conferenciants invitats s'han afegit els qui hi participaven atrets per l'interès del tema i pel prestigi que progressivament ha anat guanyant el Seminari. La relació de noms ultrapassa el centenar i entre ells hi ha els especialistes més coneguts en l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament bilingüe en totes les seves modalitats: André Martinet, William Mackey, George Widowson, Jean Pierre Van Deth, George Szepe, Claire Blanche Benveniste, Gordon Wells, Micheline Rey, Traute Taechner, Annick de Houwer, Carmel Camilleri, Anne Sinclair... així com representants qualificats de diferents organitzacions internacionals: Z.Zacharief i V.Koptilof de la UNESCO, Fitouri del BIC (Bureau International d'Education), Jacoby de la CEE, Bottani i Wagner de la OECD, G.Mazzotti i F.Calveti del CMIEB (Centre Mundial d'Informació sobre l'Educació Bilingüe).

La presència d'especialistes estrangers ha servit per a familiaritzar-nos amb els problemes de l'ensenyament en altres situacions de llengües en contacte i amb les solucions que s'hi donen, i també per a ajudar-nos a reflexionar sobre la nostra situació i les nostres pròpies propostes. Però aquesta presència tan important d'especialistes d'altres països ha servit també per a donar a conèixer les realitzacions catalanes més enllà de les nostres fronteres.

Amb la seva continuïtat en el temps i l'ampliació de la seva audiència el Seminari ha ampliat també la seva temàtica centrada inicialment en la presència de les llengües pròpies a l'ensenyament en l'àmbit de l'Estat espanyol. Per una banda ha accentuat el seu caràcter internacional assumint plantejaments específicament europeus o senzillament internacionals, una orientació concretada en successives col·laboracions de la UNESCO, el Consell d'Europa i la CEE. Així l'any 86 el Seminari tingué per tema "Llengües i educació a Europa" i va intentar fer un repàs de les polítiques lingüístiques en l'educació dels diferents països d'Europa, tant pel que fa a les llengües minoritàries com a l'ensenyament de llengües estrangeres. El de l'any 90 es dedicà a "Escola i migracions a l'Europa dels 90" i abordava així un tema que, amb clares implicacions lingüístiques i culturals i no cal dir polítiques i socials, s'està convertint en un dels reptes principals dels sistemes educatius de tots els països europeus.

El de l'any 88 tingué per tema "L'ensenyament de les llengües i la pau" amb el subtítol de LINGUAPAX II perquè reprenia el tema de LINGUAPAX I, celebrat l'any anterior a Kiew per posar en marxa un projecte de la UNESCO amb l'objectiu de posar en relació l'ensenyament de llengües estrangeres amb l'educació per la solidaritat entre els pobles i la promoció de la pau. El projecte LINGUAPAX, del qual jo mateix des de Kiew n'assumeixo la presidència científica, des d'aleshores segueix el seu camí, ha celebrat noves reunions, Sarrebruck 1990, i des de la reunió de Sitges un grup d'escoles catalanes amb el patrocini del Centre UNESCO/Catalunya ha iniciat un assaig experimental del projecte.

Durant els darrers anys el Seminari ha dedicat també una atenció especial

a la pedagogia de la llengua, tant de la primera com de la segona llengua de l'alumne. Dues edicions del Seminari han estat específicament dedicades a aquest tema, la de l'any 87 "Llengua de l'alumne i llengua de l'escola" i la de l'any 89 "L'ensenyament de la llengua". Amb l'última reunió de les celebrades fins ara, 1991, el Seminari ha tornat als seus orígens, i amb el títol de "Models d'ensenyament en dues llengües" ha intentat fer una revisió del que s'ha realitzat fins ara en aquest camp a les diferents comunitats amb llengua pròpia.

Les ponències i comunicacions presentades en cada reunió del Seminari, o si més no una selecció, s'han aplegat després en una publicació, amb l'única excepció de la reunió de l'any 1977 en què desgraciadament no va ser possible. De manera que la continuïtat del Seminari s'ha materialitzat en una sèrie de setze volums sobre el tema comú "Educació i llengües". Els volums s'han editat amb diferents fórmules però, des del volum corresponent al XIII Seminari (1988) és l'Editorial Horsori la que s'encarrega de la seva edició i distribució.

Mantenir la continuïtat d'una activitat durant tants anys requereix la dedicació il·lusionada de moltes persones. Durant molts anys va ser la secretaria general de l'ICE, Anna Cuatrecases, qui tingué cura que el Seminari funcionés sense problemes. A partir de la sessió de l'any 1987 va ser Àngels Garcia qui va assumir aquesta tasca amb un entusiasme que explica bona part del seu èxit i la seva popularitat. Recentment s'ha incorporat a l'equip directiu del programa Lingua de la CEE a Brussel·les i el seu lloc a la Secretaria del Seminari ha estat ocupat amb gran eficàcia per Josep Maria Serra, antic col·laborador de l'ICE i participant assidu del Seminari.

També el lloc on se celebra el Seminari ha estat important per al seu èxit. La fórmula itinerant utilitzada els primers anys tenia avantatges però també inconvenients, i complicava molt l'organització. El Seminari de l'any 1982 celebrat a Sitges ens va convèncer que aquella era una localització adequada i que podia convertir-se en la seu estable del Seminari. L'any següent vàrem descobrir les possibilitats del Palau Maricel com a lloc de reunions acadèmiques, un descobriment que després ha fet escola, i si actualment el Palau està contínuament ocupat va ser el nostre Seminari el primer en fer-ho. Sitges té una colla d'avantatges, començant per l'encís del seu paisatge i dels seus edificis i per la meravella del Palau Maricel, el qual deixa bocabadats als qui per primer cop participen en el Seminari. Permet alhora la convivència i la distensió dels participants i un desplaçament fàcil i còmode a Barcelona. Però cal afegir encara la cordialitat dels habitants i molt especialment la col·laboració i l'estímul de l'Ajuntament i del seu alcalde Josep Serra.

Seminari "Educació i llengües"

Relació de volums publicats

Coordinació general: Miquel Siguan

Bilingüismo y educación en Cataluña

Ponències i comunicacions presentades al I Seminari sobre Educació Bilingüe a Catalunya organitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona. 1974

Editorial Teide. Barcelona 1975

Bilingüisme i educació

Ponències i comunicacions presentades al II Seminari organitzat per l'ICE de la UB a Palma de Mallorca. 1975

Editorial Teide. Barcelona 1976

Bilingüismo y Biculturalismo

Ponències i comunicacions presentades al III Seminari organitzat per l'ICE de la UB a Tarragona. 1976

CEAC. Barcelona 1978

Jornadas de Bilingüismo

Ponències i comunicacions presentades al V Seminari celebrat a Peníscola. 1978

ICE de la Universitat de València. 1979

La problemática del bilingüismo en el Estado Español

Ponències i comunicacions presentades al VI Seminari celebrat a Zarauz. 1979

ICE. Universidad del País Vasco. 1980

Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español

Ponències i comunicacions presentades al VII Seminari organitzat per l'ICE de la UB a Sitges. 1982

J.Arenes, J.Arnau, P.Ayerbe, R.Calatayud, E.Eguilior, M.Fernández, Ch.Fitouri, X.Garagorri, J.Iborra, X.Quintana, A.Martinet, G.Mazzotti, M.Muset, L.Oiarzabal, R.Puighermanal, M.Siguan, A.Vila, M.Vives, F.Zabaleta, M.Zalbide.

ICE. Universitat de Barcelona. 1984

Adquisición precoz de una segunda lengua

Ponències i comunicacions presentades al VIII Seminari organitzat per l'ICE de la UB. Sitges 1983

M.Siguan, I.Vila, I.Idiazabal, S.López, A. de Houwer, A.Sinclair, G.Badaf,

M.Belart, M.Rosell, R.Ros, M.Flaquer, L.Oiharzabal, P.Sanz, U.Ruiz, P.Hernández, J.Kortabarria, A.Arberas, G.Gómez, A.Nogueira, C.Fleta, A.Olmos, J.Arnau, J.Iborra, M.A.Fernández, E.Alba.

ICE. Universitat de Barcelona 1984

Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares

Ponències i comunicacions presentades al IX Seminari. Sitges 1984

J.Arnau, J.Arenes, M.Abeyá, A.Alsina, A.Bel, M.Perez, A.Flor, A.Olmos, C.Fleta, M.A.Pinto, M.Serra, E.Garriga, J.Llugany, N.Silvestre. CRALL, A.Tabouret Keller, I.Santiago, M.Siguan.

ICE.Universitat de Barcelona. 1985

Lenguas minoritarias y educación

Ponències i comunicacions presentades al X Seminari organitzat per l'ICE en col·laboració amb l'AIMAV i patrocinat per la UNESCO. Sitges 1985

W.F.Mackey, R.Pannikar, R.M.Díaz, J.de Vries, M.Siguan, F.Vallverdú, J.Arenes, J.Lobelle, H.Ruimy-Van Dromme, A.Valdman, W.Haacke, J.A.Foley, V.Siljanoski, S.M.Shafer, M.de Greve.

ICE.Universidad de Barcelona 1986

Lenguas y educación en Europa

Ponències i comunicacions presentades al XI Seminari organitzat per l'ICE amb el patrocini de la UNESCO i la col·laboració de la Secretaria General del Consell d'Europa i el Patronat Pro-Europa. Sitges 1986

M.Siguan, J.Arenes, X.Rubal, J.Garay, I.Vila, G.Morgan, K.Gerth, F.Sierra, N.Botani, M.Rey, J.Shon, E.Zuanelli, H.G.Widdovson.

ICE. Universitat de Barcelona 1987

Lengua del alumno, lengua de la escuela

Ponències i comunicacions presentades al XII Seminari organitzat per l'ICE amb el patrocini de la CEE i la col·laboració del Patronat Pro-Europa. Sitges 1987

M.Siguan, A.Camps, I.Humblet, P.Van de Craen, G.Wells, Chen Ling Chang, N.Salo, J.Dolz, C.Blanche Benveniste, J.M.Artigal, J.Arnau, J.Arenas, I.Idiazabal, F.Alvarez

ICE.Universitat de Barcelona. 1990

LINGUAPAX II. Las lenguas y la educación para la paz

Ponències i comunicacions presentades al XIII Seminari organitzat per l'ICE amb el patrocini de la UNESCO i la col·laboració del Patronat Català Pro-Europa. Sitges 1988

M.Siguan, Z.Radnai, G.Szepe, B.Kruck, H.Giordan, J.P.van Deth, D.Girard, L.Jacoby, J.Coleman, F.Sierra, J.Sikma, M.Strubell, M.Pujol, J.Dichy,

R.Chaudesson, F.Calvetti, G.Hazael, M.Llovera.
ICE/Horsori. Barcelona 1990

La enseñanza de la lengua

Ponències i comunicacions presentades al XIV Seminari organitzat per l'ICE. Sitges 1989

La escuela y la migración en la Europa de los 90

Ponències i comunicacions presentades al XV Seminari organitzat per l'ICE amb el patrocini de la DGICYT del MEC i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Sitges 1990

M.Siguan, M.Roy, A.Wagner, C.Camilleri, M.Pujol, E.Reid, J.Arenas,
M.Belart, A.Mons, G.Puig, A.Vazquez, R.Strauch, Y.Peters.
ICE/Horsori 1992

10. CONEIXEMENT DEL MEDI. ECOLOGIA

A la primavera de l'any 1980 l'ICE va organitzar un homenatge al gran pedagog i geògraf Pau Vila quan acabava de fer 99 anys, i vàrem quedar tan impressionats per la seva vitalitat i el seu entusiasme que vàrem decidir que per celebrar el seu centenari s'instituiria un premi que portés el seu nom. Desgraciadament Pau Vila va morir pocs dies abans d'arribar a centenari i el premi haguérem d'establir-lo per a honrar la seva memòria. El premi que aleshores instituïrem i que amb caràcter anual s'ha anat convocant des d'aleshores té per objecte estimular les escoles perquè fomentin entre els seus alumnes el coneixement del medi concret en què està situada, entenent medi en un sentit ample, el medi natural, de la geologia a la flora i la fauna, i també el medi humà històric i social en totes les seves manifestacions, ja sigui en un ambient rural o en un ambient urbà. Es concedeix tant a treballs que descriuen d'una manera pedagògica un medi concret, com a propostes didàctiques per a aconseguir aquest coneixement.

Des de la seva primera convocatòria el premi ha tingut una bona acollida. El primer any es presentaren 23 originals, i un jurat compost per Marta Mata, Joan Vilà Valentí, Lluís Casassas, Marc Aureli Vila, fill de l'homenatjat i també geògraf, i el director de l'ICE decidí atorgar el premi a Roser Batllori i Montserrat Cases pel seu treball "Territori i societat al Vallès Oriental"

El premi Pau Vila ha seguit atorgant-se des d'aleshores i sempre ha aconseguit una bona participació. La col·laboració del Congrés de la Cultura Catalana ha permès augmentar substancialment l'import del premi. Heus ací la relació dels autors i treballs premiats en les successives convocatòries:

1982 *Territori i societat al Vallès Occidental*
Roser Batllori i Montserrat Cases

1983 *Perduts al districte X*
Maria Teresa Solé i Nicolàs

1984 *Estudi socio-econòmic del municipi de Sant Feliu de Llobregat*
M. Dolors Montanyó i Mercè Rossell

- 1985** *La masia catalana: les masies d'Esparreguera*
Miquel Monturiol i alumnes de la 2a etapa d'EGB de l'escola El Puig d'Esparraguera
- 1986** *Esguards encuriosits davant la nostra ciutat*
Joana Amengual, Jaume Jorba i Roser Reinal
- 1987** *Els arbres de la regió del Montseny: la vida entorn de l'arbre*
Martí Boada i Jusca
- 1988** *Barcelona, patrimoni arquitectònic*
Joan Rues i Albert i alumnes de 1r de BUP del barri del Besòs
- 1989** *L'agricultura a Sant Joan Despí. Recursos didàctics*
M.Carme Carbó, Montserrat Llevadot i Vila i Manel Martínez de Gracia
- 1990** *Dos assaigs comarcal*
Enric Torres i Joan Antoni Custó

Les iniciatives de l'ICE a favor del coneixement i de la defensa del medi no s'han limitat al premi Pau Vila. Poc abans de la seva institució, el maig de 1980, s'havia celebrat el primer seminari sobre "Ecologia i educació", amb participació de tots els especialistes que aleshores s'interessaven pel tema, amb el professor Terrades en primer lloc. Posteriorment un cert nombre de grups de treball i de seminaris permanents l'han tingut també per objecte. Alguns dels seus resultats s'han publicat també a la Col·lecció Pau Vila o bé independentment. D'aquesta col·lecció vull destacar la sèrie de tres volums dedicada al coneixement de la Barcelona monumental, que no és de temàtica ecològica però que és una excel·lent eina pedagògica i potser la publicació de l'ICE que ha tingut més èxit.

Avui, quinze anys després que instituïssim el premi, són moltes les escoles que dediquen temps i esforços a familiaritzar els seus alumnes amb el medi concret que els envolta, i són molts els ajuntaments i altres institucions que produeixen o patrocinen materials didàctics utilitzables amb aquesta finalitat. Però l'any 1980 això era una autèntica novetat i podem sentir-nos molt satisfets del paper que ha jugat l'ICE en aquesta obertura.

Escoles de la Natura

A la tardor del 1980, pocs mesos després de la celebració de l'homenatge a Pau Vila i en la mateixa línia de preocupació pel coneixement del medi ambient natural, vàrem inaugurar l'Escola de la Natura de Can Santoi a la serra de Collserola, terme municipal de Molins de Rei. L'iniciador de l'Escola va ser J.Domínguez el qual s'encarregava aleshores a l'ICE de les activitats adreçades als professors d'ensenyament mitjà. Va aconseguir de l'Ajuntament de Molins el permís per a l'ús d'unes edificacions prop de la Masia de Can Santoi i va aconseguir també de l'Institut de Molins que alguns dels seus professors poguessin dedicar part del seu temps a ocupar-se de l'Escola. La idea de l'Escola no era original, ja que a diferents països d'Europa funcionaven escoles similars, però no crec enganyar-me si dic que era la primera que amb aquest nom i aquesta finalitat s'establí a Catalunya. L'acte inaugural va ser presidit pel professor Ramon Margalef, clau de volta de l'ecologia a Catalunya, que havia participat amb il·lusió en la preparació de l'Escola.

Bàsicament l'Escola s'ocupava de rebre visites de mestres i alumnes i d'acompanyar-los per itineraris prèviament preparats. En acabar els reunia a l'edifici de l'Escola per tal de discutir i ampliar les observacions realitzades. Perquè la visita resultés més profitosa es recomanava als mestres que abans de fer-la passessin una tarda a l'Escola per a preparar-la. I l'Escola posava a disposició dels visitants una instal·lació i uns materials: instruments d'observació, col·leccions d'exemplars i materials adequats a la feina que es proposava.

En la seva primera etapa l'Escola de Can Santoi ofería els itineraris següents amb els materials pedagògics corresponents:

- Estudi ecològic de la riera de Vallvidrera.
- Estudi de diferents comunitats de vegetals.
- Tècniques d'orientació i treball amb mapes.
- Observació i mesura del temps atmosfèric.
- Observació i estudi dels bolets de la zona.
- Estudi de la biomassa i producció d'un bosc.
- Itineraris geològics

Des del principi l'Escola de Can Santoi va atreure molts visitants i aviat no va ser l'única. L'any 1984 l'ICE tenia en funcionament, tot i que en un pla més modest, La Vola (Torelló) i Cel Rogent (Tarragona) i estava en tractes amb la Diputació de Barcelona per establir una Escola de la Natura dins el Parc Natural del Garraf. Però l'èxit va sobrepassar les capacitats de l'ICE. En cada una d'aquestes escoles, i en primer lloc a Can Santoi, calien persones que se n'ocupessin de ple. Amb més raó encara en el cas de Can Santoi, perquè la proximitat d'una casa de colònies permetia la possibilitat d'organitzar visites o estades més llargues i fins i tot cursets per a mestres. De manera que l'Escola va passar a dependre de la

Conselleria d'Ensenyament, i actualment és camí d'integrar-se en la xarxa de Camps d'Aprenentatge, una xarxa que comprèn ja una dotzena d'instal·lacions d'aquest tipus. Mentrestant altres institucions -ajuntaments, diputacions, la Caixa...- han patrocinat iniciatives semblants amb diferents denominacions, de manera que també en aquest sentit l'ICE ha fet feina de pioner.

Si en dir-ho sento la natural satisfacció d'haver contribuït a obrir un camí que considero profitós, haig d'afegir tot seguit que el camí només s'ha recorregut a mitges, i molt menys del que caldria. Des que es va establir el premi Pau Vila jo vaig insistir que el medi que calia conèixer i pel qual els educadors s'havien d'interessar no era només el medi natural i rural, sinó el de les grans aglomeracions urbanes on viu més de la meitat dels habitants de Catalunya. Un medi que és un medi històric, cultural i monumental, i no solament això, que inclou també l'estructura social urbana, els barris dels rics, i els dels pobres i els dels marginats, i l'estructura dels serveis que fan possible l'existència de la ciutat, les comunicacions urbanes, la distribució dels aliments, la distribució de l'aigua, de l'electricitat i dels combustibles, la xarxa de les aigües brutes, el destí de les deixalles i les escombraries, el nivell de pol·lució de l'aire... Un coneixement que és necessari per a viure i moure's a la ciutat, però que permet a més adoptar comportaments adequats a nivell individual i alhora prendre actituds crítiques i reclamar mesures públiques enfront dels perills que ens amenacen.

En aquest sentit els resultats aconseguits han estat molt minsos. Teníem l'esperança que algun any podríem concedir el premi Pau Vila a un treball dedicat a fer conèixer als escolars l'ecologia urbana i els seus perills, a Barcelona o en una altra ciutat catalana, però no se'ns ha presentat l'ocasió. I fora del nostre àmbit tampoc no s'ha avançat gaire. Moltes veus d'alarma. Algunes publicacions i materials audiovisuals que poden ser utilitzats per les escoles sensibilitzades pel tema, i entre aquestes publicacions hi compto les produïdes per l'Ajuntament de Barcelona. Tot plegat ben poca cosa. Resulta de veritat sorprenent que tots siguem tan conscients de l'amenaça de degradació del medi ambient, fins i tot del perill d'una catàstrofe ecològica, i que l'escola i els educadors se'n mantinguin tan al marge. És evident que sols una generació educada per a afrontar aquests perills pot intentar superar-los.

Referències:

TERRADES Jaume, POL Enric, RUEDA Salvador, CONTRERAS Jesús.... *Ecologia i Educació*. Sèrie Seminaris 4. 1980

Col·lecció Pau Vila. Publicada per l'ICE de la Universitat de Barcelona

Volums publicats:

1. L'ensenyament de la Història a l'Escola: Societat i territori al Vallès Oriental
R.Batllo i M.Cases
Barcelona 1982
2. Itinerari de la natura a Vil·lajoana (Vallvidrera)
M.Gumà i altres autors
Barcelona 1982
3. Introducció a la vegetació de Collserola
M.Barrufet i M.Domínguez
Barcelona 1982
4. Passat i present de Barcelona.(I) Materials per a l'estudi del medi urbà
M.Fernández i altres
Barcelona 1983
5. Passat i present de Barcelona (II). Material per a l'estudi del medi urbà
M.Fernández i altres
Barcelona 1985
6. Descobrim el Garraf
J.M.Panareda
Barcelona 1986
7. La comarca del Maresme. Recursos didàctics per a l'EGB.Itineraris pedagògics i aproximació geogràfica
A. Gómez i altres
Barcelona 1986

11. SENSIBILITAT ESTÈTICA I CREATIVITAT A L'ESCOLA

La Llei General d'Educació feia algunes afirmacions solemnes sobre la importància de l'educació de la sensibilitat estètica a l'ensenyament general bàsic, però unes afirmacions que no es traduïen en mesures per a canviar una situació tradicionalment insatisfactòria.

Des que es va constituir l'ICE vàrem intentar compensar aquesta mancança de l'única manera que podíem fer-ho, oferint als mestres cursets que intentaven suggerir noves maneres de desenvolupar en els nens la seva sensibilitat estètica i estimular la seva creativitat. Durant uns anys i gràcies a la col·laboració d'algunes persones interessades en el tema, Josep Maria González en primer lloc, aquesta oferta de cursets amb diferents denominacions va ser relativament abundant i va tenir molta acceptació entre els mestres. Aviat a la temàtica inicial centrada en la plàstica s'afegiren altres temes com l'expressivitat corporal (Àngel Forner) i també tècniques de manualitats concretes o la utilització del teatre i del cinema a l'escola. I quan establírem les nostres Escoles d'Estiu a diferents localitats: Tarragona, Platja d'Aro, Palma i Eivissa, no sols en el programa de cada una d'elles hi apareixia l'expressió i la creativitat, sinó que vàrem dedicar l'Escola d'Eivissa exclusivament a aquest tema, i al final vàrem poder organitzar una exhibició pública de treballs fets pels alumnes en el marc dels cursets.

Heus ací com a exemple la relació dels cursets oferts als mestres el curs 1974-75 sota la denominació general de "Creativitat i art a l'escola": Psicomotricitat; Moviment i ritme; Expressió corporal; Dramatització; Teatre a l'escola; Titelles; Tècniques d'expressió artística; Cinema escolar; Expressió verbal i escrita; Comprensió de l'art a l'escola; Expressió manual; El dibuix a l'escola. I aquell mateix curs a l'Escola d'Estiu d'Eivissa el programa incloïa: Expressió plàstica; Expressió corporal; Teatre a l'escola.; Cine a l'escola; i Metodologia del ritme.

També al Centre Pilot de la Font d'en Fargas vàrem procurar que les activitats en relació amb la plàstica i l'expressivitat tinguessin un bon relleu. I paral·lelament i al mateix centre durant uns anys es van portar a terme uns assajos sistemàtics de sensibilització auditiva que constituïen una experiència punta en allò que pot considerar-se una pedagogia musical d'avantguarda.

Des d'aleshores aquestes activitats han estat sempre presents en alguna mesura en l'oferta de cursos de perfeccionament de l'ICE, però la veritat és que l'empenta inicial s'ha anat esllanguint i no s'ha recuperat.

La raó no és difícil de trobar. Per a impulsar una veritable renovació en la pedagogia de l'art a l'escola hauria calgut disposar d'una escola o d'un taller experimental específicament dedicat a aquesta tasca i en el qual unes persones capaces de dur-la a terme s'hi haguessin dedicat íntegrament. Sense aquestes possibilitats i limitats a oferir curssets de divulgació les nostres iniciatives no podien anar gaire lluny.

Però es poden suggerir raons més profundes. Des dels seus inicis durant el segle passat i fins i tot l'anterior, el sistema educatiu espanyol, tant en la seva vessant adreçada a tota la població com en aquella que pretenia adreçar-se a una minoria, el batxillerat, no ha tingut cap mena d'interès per la formació estètica dels seus alumnes, ni per la percepció ni per la creació, ni en el camp de la plàstica ni en el de la música. Si alguna atenció ha demostrat per l'estètica és només en el camp de la literatura. És clar que per a ser justos cal afegir que una cosa semblant ha passat a tots els països llatins i en primer lloc a França, d'on en definitiva hem rebut tradicionalment tots els models educatius. Aquesta indiferència contrasta fortament amb la situació a altres països, especialment germànics i centreeuropeus, on la plàstica i la música ocupen un lloc privilegiat en tot el conjunt del sistema educatiu.

Personalment crec que això és un error, que en tots els temps, però molt especialment en el nostre, el desenvolupament de les capacitats estètiques i creatives dels infants i dels adolescents hauria de formar part del seu procés educatiu, i que l'escola hauria de jugar un paper important en aquest desenvolupament. Però passen els anys i no sembla que la situació hagi de canviar. La LGE no va representar cap novetat, i tot fa pensar que la reforma que ara iniciem seguirà el mateix camí. No és pas que faltin els exemples del que es podria fer, penso en la tasca modèlica de l'ARC animat per Esther Boix, amb qui més d'una vegada l'ICE ha col·laborat, o en allò que es fa en algunes escoles privades, però són exemples aïllats. Falten aparatosament els mestres preparats per tal d'assumir aquesta tasca, falta també l'impuls de les autoritats educatives i falta primer de tot la pressió social que ho reclami.

Referències:

- OLIVER. *Sensibilización auditiva*. ICE. Informe A 30 1973 (2ªed. 1979)
FORNER, A. *Psicomotricidad y expresión corporal*. ICE. Informe A 52 1981

Pedagogia al Museu

En la mateixa línia de preocupacions i tenint en compte allò que era la pràctica corrent a diferents països d'Europa vàrem difondre la idea de crear als museus, en primer lloc als museus d'Art tot i que la iniciativa es podia aplicar també a qualsevol museu, uns serveis dedicats als nens. Els visitants més joves podien ser incitats i orientats a "veure" les peces exposades, bé situant-les en el seu entorn històric i cultural, bé destacant-ne els trets específics o fins i tot procurant que la seva contemplació els despertés impulsos de realització i de creativitat. Aquests serveis poden atendre directament els seus visitants infantils, però aconsegueixen els seus millors resultats quan treballen en col·laboració amb els mestres i amb les escoles.

No és cap exageració dir que en aquest camp la tasca de l'ICE ha estat autènticament pionera. Vàrem publicar una presentació general del tema ("Escuela y Museo"), vàrem organitzar un seminari per a les persones interessades i vàrem col·laborar activament amb Carme Farré en la creació del Servei pedagògic del Museu d'Art de Catalunya, en un moment en què aquestes activitats eren totalment desconegudes a Catalunya i no cal dir a la resta de l'Estat. Tasca de pioners però no pas original, perquè ja he dit que aquests serveis eren corrents a altres països i els temps a més eren madurs perquè la iniciativa fos fàcilment acceptada. De fet en pocs anys pràcticament la majoria dels museus de Barcelona, o si més no els més significatius, varen establir serveis pedagògics tot i que amb orientacions molt diferents.

Desgraciadament aquest impuls inicial ha perdut força. Potser per falta d'una idea clara sobre el que aquests serveis podien oferir, potser per manca d'interès de les autoritats museïstiques, el fet és que la majoria d'aquests serveis en els nostres museus porten una vida llaunuda. Per a adonar-se'n compte cal només comparar el que fa el Museu de la Ciència de la Caixa de cara als nens i a les escoles i el que fan els museus d'Art més prestigiosos. Justament és també una institució de la Caixa, el Taller de les Arts, el millor exemple del que es pot fer per posar en contacte un públic infantil amb una exhibició d'obres d'art.

Referències:

BOEHMER, Mareile. *Escuela y Museo*

12. SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

Tot i que la tasca encarregada als ICE, i per tant la investigació de la qual es podien fer càrrec, es referia explícitament a l'educació també és cert que tot problema educatiu té implicacions socials, i que justament en els anys en què es varen fundar els ICE la sensibilitat per les relacions entre problemes socials i educació era molt viva. I tot i que la sociologia de l'educació tenia ja un cert reconeixement acadèmic, la veritat és que constituïa un camp de treball relativament verge en el qual quedava lloc per a moltes iniciatives.

Hi havia a més un aspecte en el qual les mancances resultaven escandaloses. Tota reflexió seriosa sobre els problemes socials de l'educació requereix basar-se en unes dades estadístiques. Però les estadístiques educatives es reduïen a unes dades elementals i encara aquestes eren escasses i defectuoses. Em sentia tan preocupat per aquest fet que en el primer organigrama de l'ICE hi havia un "Servei d'estadística" a càrrec de Pere Batallé, en la primera relació de projectes d'investigació n'hi figurava un sobre aquest tema ("Sistematització d'estadístiques educatives", i el primer informe que va difondre l'ICE va ser també sobre aquest tema ("Algunes dades estadístiques sobre l'alumnat de batxillerat a la província de Barcelona").

És evident que l'ICE no tenia accés als llocs on s'originaven les dades que es podien recollir estadísticament, ni podia influir en la seva recollida. Hi havia però una excepció, i era la mateixa Universitat. I malgrat que l'ICE havia estat creat per a ocupar-se de l'educació general bàsica i del batxillerat i no de la universitària vam creure que tampoc no ens allunyàvem gaire de la nostra tasca ampliant-la en aquesta sentit. Cal recordar que en aquells anys les discussions sobre els aspectes socials de l'ensenyament universitari eren vivíssimes i tenien un gran ressò públic. Es discutia sobre la proporció d'alumnes de primària que arribaven a cursar estudis universitaris, que se suposava inferior a la d'altres països, sobre la importància de la procedència social per a aconseguir-ho, símbol de l'elitisme universitari, i també sobre la proporció de fracassos durant la carrera que es considerava també superior a la d'altres països. I tot això es discutia a partir de dades insuficients i escassament fiables, les que publicava el Ministeri basades en les que hi feien arribar les mateixes universitats. Aquestes dades a part de ser molt

incompletes no distingien entre alumnes de primera matriculació i repetidors, ni aclarien si un estudiant estava matriculat alhora en més d'un curs o en més d'una facultat, i tampoc no registraven els abandonaments ni els anys que un estudiant tardava efectivament a acabar els seus estudis.

En aquestes circumstàncies vaig arribar a la conclusió que l'única manera d'aconseguir una informació seriosa sobre els rendiments de l'ensenyament universitari consistia a seguir cas per cas la història acadèmica d'una generació d'estudians, de tots aquells que comencen els estudis en un any determinat, el que tècnicament s'anomena una cohort, i en una facultat concreta. Seguir cas per cas vol dir treballar d'una manera artesanal, examinant un per un els expedients de cada estudiant, tenint en compte a més les complicacions que comporten els canvis de pla d'estudis, el fet que una facultat tingui diferents seccions o que moltes assignatures siguin optatives. Però amb paciència i progressivament ens vàrem anar acostant a allò que preteníem, i vam publicar dades significatives sobre l'alumnat de diferents facultats.

Quan a finals de la dècada dels 70 la Universitat de Barcelona va començar a informatitzar la matrícula vaig creure que seria relativament fàcil establir un sistema per a disposar ràpidament d'unes dades estadístiques útils i fiables. Aprofitant que en aquell temps jo era vice-rector vaig aconseguir de "La Caixa" una subvenció per a fer-ho, però per diferents raons no es va arribar a portar a terme. En canvi el treball iniciat per seguir l'història acadèmica d'una generació d'estudians va trobar un continuador aplicat en Rafael López Feal. Durant cinc anys va seguir la història d'una promoció de la Facultat de Psicologia i dos anys més tard va intentar esbrinar les oportunitats de treball que havien trobat. Els resultats es varen donar a conèixer el i han despertat tant d'interès que diverses facultats han encarregat estudis semblants.

A la primera sèrie d'investigacions empreses per l'ICE en el seu primer any d'activitat n'hi havia una de tema estrictament sociològic. Tractava d'esbrinar el que gastaven les famílies a Catalunya en l'educació dels seus fills, així com els diferents factors que expliquen les diferències en aquesta despesa. Un tema pràcticament inèdit però d'una gran actualitat en un moment en què, com he dit, les implicacions socials de les oportunitats educatives acaparaven l'atenció. L'estudi, fet amb un gran rigor metodològic, es va basar en una mostra extensa i representativa de la població barcelonina i es va publicar després com a llibre ("El precio de la enseñanza en España").

Anys més tard Marina Subirats es va fer càrrec d'un estudi, també proposat per l'ICE i subvencionat per l'INCIDE, sobre les oportunitats de treball dels llicenciats de diferents facultats, també publicat posteriorment com a llibre ("El empleo de los licenciados en España").

Ara que ja hi ha departaments universitaris de sociologia de l'educació està menys justificat que sigui l'ICE el que s'encarregui de promoure estudis d'aquest tipus. Però continuo lamentant el contrast entre l'interès de la societat per aquests

temes, com es reflecteix sovint en les informacions periodístiques, i l'escàs nombre d'estudis seriosos. I les estadístiques educatives malgrat que hagin millorat molt continuen sent insuficients.

Referències

- BATALLÉ, P. *Estadísticas educativas*. Documentos A.10 1971
- SIGUAN, M.; BOSCH, E.; SUBIROS, J. *Evolución del alumnado de la Facultad de Filosofía y Letras. 1939-1971*. Informe n.3. 1971
- SIGUAN, M.; BATALLÉ, P. *Composición del alumnado de la Facultad de Filosofía y Letras 1971-72*. Informe n.5. 1971
- BENEDITO, V. *Las tasas de abandono en la Universidad de Barcelona, 1980*
- ESTRUCH, J.; SIGUAN, M. *El precio de la enseñanza en España*. DOPESA
- SUBIRATS, M. *El empleo de los licenciados en España*. FONTANELLA. Barcelona, 1981
- OROVAL, E. i col. *Estudi pilot: Els resultats acadèmics de la Facultat de Dret des de l'any 1981 al 1988*. ICE. Barcelona, 1988
-

13. ECONOMIA DE L'EDUCACIÓ

I al costat de la sociologia l'economia. L'economia de l'educació és una de les branques més joves de la ciència econòmica i també una de les més deixades de banda quan la seva transcendència és evident. Tot sistema educatiu té conseqüències econòmiques favorables i desfavorables, i tot intent de canviar un sistema educatiu té un cost econòmic que és possible avaluar amb una certa precisió. Renunciar a aquesta avaluació equival a condemnar la reforma al llim dels bons propòsits. Justament una de les objeccions que amb més freqüència es feia a la reforma proposada per la Llei General d'Educació és que no figurava enlloc un càlcul de les inversions necessàries per a portar-la a terme, ni el seu escalonament en el temps.

És clar que els aspectes macroeconòmics de la reforma eren fora totalment de la nostra competència, però en canvi hi havia qüestions concretes en les quals sí que podíem intentar dir alguna cosa. De fet l'estudi sobre el que gastaven les famílies en l'educació dels seus fills era ja un estudi econòmic. I n'hi havia d'altres.

Si alguna cosa era viva a la Universitat en els anys de què estic parlant era la reclamació de major autonomia universitària. Una reclamació perfectament raonable si tenim en compte el nivell d'absoluta centralització en què es movia l'ensenyament superior a Espanya. Però en canvi ningú no semblava recordar que la autonomia de la Universitat té unes implicacions econòmiques molt clares. Per molt autònoma que sigui la Universitat continuarà rebent la major part dels seus recursos de l'Administració pública, i per a això cal decidir el volum total de recursos que es destinarà a l'ensenyament superior i els criteris amb què es distribuirà aquest volum entre les diferents universitats. I la pura veritat era que no sols aquests criteris no eren coneguts, sinó que fins i tot la despesa total de cada universitat era literalment impossible de conèixer. No existia un pressupost anual de funcionament ni res que pogués considerar-se un sistema de comptabilitat universitària. En aquestes condicions discutir sobre els recursos de què podria disposar la Universitat el dia que fos autònoma, i més encara discutir sobre el que podia representar en termes de diners la transferència a la Generalitat de l'ensenyament universitari, era discutir en el buit. I aquest no era l'únic tema possible d'estudi en relació amb l'ensenyament superior i amb les preocupacions

que el públic sentia per ell. La mesura amb què les beques i altres ajudes compensaven, o més aviat no compensaven, les desigualtats socials davant d'aquest ensenyament i la seva desigual distribució segons les regions geogràfiques n'era un altre i de ben candent. I bona prova de l'interès que despertaven aquestes qüestions és que a diferents països van començar a aparèixer instituts universitaris d'economia i planejament de l'ensenyament superior.

De manera que per totes aquestes raons vaig aconseguir de "La Caixa" una subvenció per tal d'iniciar un estudi sobre finançament de l'ensenyament superior, estudi del qual es varen fer càrrec T.Moltó i E.Oroval, professors d'economia i col·laboradors de l'ICE. Els resultats es varen recollir en un volum publicat l'any 1982.

La iniciativa va tenir repercussions. Per una banda i a partir d'un seminari sobre el tema que vàrem organitzar, i en el qual varen participar a més d'altres universitats representants del Ministeri d'Educació, el mateix Ministeri es va interessar per promoure estudis en aquesta línia.

I al mateix temps el Govern provisional de la Generalitat, quan s'estava preparant per a assumir les competències educatives, va encarregar a l'ICE que gestionés la realització de diferents estudis sobre els costos del sistema educatiu. I aquests van ser: "Els costos de l'ensenyament a l'EGB" (Menduiña), "Els costos de l'ensenyament al BUP" (Menduiña), i un temps més tard, "Els costos de l'ensenyament especial" (Mendoza). Estudis que no varen ser publicats però que varen ser ampliament utilitzats tant en la negociació de les transferències com posteriorment en la planificació dels serveis.

Des d'aleshores l'ICE no ha dut a terme cap altre treball d'aquest ordre, però la llavor que es va sembrar no s'ha perdut. Els responsables de l'estudi sobre el finançament de l'ensenyament universitari han seguit treballant en aquest camp i no sols tenen ja una llarga trajectòria d'estudis de planificació universitària al País Basc i a altres llocs, també han constituït un centre d'estudis sobre aquest tema. De manera que també en aquest camp vàrem fer tasca d'iniciadors.

Referències:

- MOLTO, T; OROVAL, E. *Financiación de la enseñanza superior*. ICE. Informe 24. 1982
• *Costes y rendimientos de la enseñanza superior*. ICE. Informe 26. 1984

14. INVESTIGACIÓ EDUCATIVA

Un dels objectius que el Decret fundacional proposava als ICE era, explícitament, “la investigació activa en el terreny de les ciències de l'educació”. I ja durant el seu primer any de funcionament l'ICE de la Universitat de Barcelona va proposar i el CENIDE va aprovar i subvencionar un pla de recerca que incloïa les investigacions següents:

Pedagogia institucional, dirigida per Jaume Sarramona

Ensenyament individualitzat, dirigida per A. Fernández

Problemes psicopedagògics plantejats pel bilingüisme, dirigida per Joan Mestres amb la col·laboració de Maria Pla i Joaquim Arnau

Estadístiques educatives, dirigida per Pere Batallé.

La despesa de les famílies en educació, dirigida per Miquel Siguan i Joan Estruch.

Cada un d'aquests estudis estava programat perquè durés tres o quatre anys i cal dir que dels cinc, quatre varen arribar a port i els resultats van ser publicats en volums, uns pel mateix ICE i altres per editorials independents. Només el referit a les estadístiques educatives no va arribar a acabar-se però en canvi, tal com ja he esmentat en l'apartat corresponent, va obrir la porta a una colla d'estudis més concrets en el mateix sentit.

En els anys successius es començaren i acabaren altres investigacions i el ventall de temes estudiats, que ja era prou ampli el primer any, encara es va anar eixamplant. En un inventari de la tasca investigadora de l'ICE preparat l'any 1984 per Vicenç Benedito i M. Rosa-Rios després d'exposar les directrius bàsiques que orientaven la investigació a l'ICE es revisaven unes trenta investigacions, divuit d'elles acabades i publicades i la resta en curs de realització. De la majoria se n'ha parlat en els capítols anteriors i no hi insistiré. Em limitaré a citar les que en aquell moment estaven en curs d'elaboració i subvencionades per l'INCIE del Ministeri.

L'activitat exploratòria i l'activitat lúdica com a instruments de l'educació preescolar. César Coll (iniciada el 1981).

Anàlisi de l'assignació de recursos públics a l'educació superior. T. Moltó i E. Oroval (iniciada el 1981).

Metodologia i instruments de selecció dels alumnes de les Escoles de Formació del Professorat. Joana Noguera (iniciada el 1982).

Elaboració d'instruments de diagnòstic i orientació per a millorar l'ensenyament universitari. V. Benedito (iniciada el 1982).

Però més que comentar-ne el contingut, el que convé aquí és fer algun comentari sobre la manera com s'ha dut a terme aquesta tasca investigadora.

Durant les primeres èpoques el CENIDE establia cada any el pla de recerca a partir de les propostes fetes pels mateixos ICE, acceptant-ne unes i rebutjant-ne d'altres. Les propostes fetes per l'ICE incloïen el nom de la persona que assumia la direcció de la investigació i per tant la responsabilitat de la seva realització, però l'ICE es feia coresponsable que el treball es portaria a terme en el temps establert i de la seva qualitat. A mesura que passaven els anys la quantitat atribuïda a l'ICE en funció de les investigacions que es portaven a terme va anar disminuint, perquè el pressupost global que el Ministeri hi destinava era menor i també i sobretot perquè l'INCIE, que substituï el CENIDE, decidia unilateralment les investigacions que calia realitzar i fins i tot les encarregava pel seu compte.

Quan la Generalitat es va fer càrrec de la gestió del sistema educatiu no sols va mantenir la funció dels ICE per al perfeccionament del professorat, també va seguir destinant diners a investigacions realitzades pels ICE o supervisades pels ICE. Es mantingué però la tendència a reduir aquestes ajudes i a limitar-les a temes que segons el criteri de la Conselleria tenien un interès prioritari. Van ser els anomenats "Plans institucionals de recerca i aplicació". El nostre ICE es va fer càrrec de dos plans d'aquest tipus, el projecte "Logo", iniciat per nosaltres i al qual abans he fet referència, i "L'educació per al consum" proposat per la Conselleria.

El suport per part de la Conselleria no ha estat però l'única manera de finançar una investigació. Un col·laborador de l'ICE pot demanar a qualsevol dels organismes que administren pressupostos dedicats a la recerca, la CAICID o el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) del Ministerio de Educación a Madrid, o a la CAICID catalana, una subvenció per a dur-la a terme en l'àmbit de l'ICE i amb la seva supervisió. Més endavant, en una relació d'investigacions en curs, es podrà advertir aquesta varietat dels fons de finançament.

Però molt aviat a l'ICE vàrem sentir la necessitat de realitzar recerques més modestes quant als objectius i quant als mitjans, però més lligades a l'ensenyament i portades a terme pels mateixos ensenyants. En parlar del perfeccionament del professorat ja he explicat com vàrem arribar a la fórmula dels equips de treball i dels seminaris permanents per a estimular la tasca de grups d'ensenyants interessats per aprofundir un problema educatiu o per renovar la didàctica d'una matèria. I progressivament vàrem aconseguir que dels diners que per diferents camins en arribaven del Ministeri en poguéssim dedicar una part a subvencionar aquests treballs. Anys més tard (1982) la Conselleria d'Ensenyament va coincidir amb

nosaltres a valorar aquesta línia de treball, però va modificar-ne l'organització, va concedir una quantitat global als ICE perquè subvencionessin projectes d'aquest tipus després d'una convocatòria pública oberta a tots els interessats. Així el curs 84-85 es varen aprovar 38 d'aquests projectes a Barcelona i 11 a Tarragona per a ser supervisats pel nostre ICE. Posteriorment (1990) la Conselleria ha substituït aquestes subvencions per permisos d'un any a mestres i a llicenciats de l'ensenyament públic, perquè puguin realitzar un projecte de recerca d'interès per al sistema educatiu que previament hagin proposat. Cada any alguns d'aquests projectes es porten a terme després en el nostre ICE. Per interessant i estimulant que sigui aquesta fórmula crec que no hauria d'haver eliminat l'anterior i que els ICE haurien de poder seguir estimulant grups de treball entorn d'un problema pedagògic concret.

Parlant de recerca resulta obligat lamentar-se de la parquedat dels recursos que s'hi destinen en el nostre país. Però tot seguit cal afegir que la situació no és comparable amb la que existia fa vint o trenta anys, i afegir també que l'augment de la quantitat de diners que es dedica a la recerca no assegura la qualitat dels resultats aconseguits. Tan important com els diners que es destinen a la recerca ho és la manera com s'administren i en primer lloc la manera com es distribueixen. També en aquest sentit i en alguns aspectes la situació ha canviat considerablement, concretament ha millorat el sistema de selecció. Ara els projectes que es presenten acostumen a ser seriosos i l'examen que se'n fa és també seriós. En canvi segueix sent molt vague el control posterior i la valoració final, una valoració que hauria d'estimular els equips responsables i desqualificar els que no ho són. Tenint això en compte, per a les investigacions finançades per l'ICE o a través seu, durant un temps vaig introduir la regla, freqüent en certes fundacions, que el pressupost de cada projecte de recerca havia d'incloure una partida destinada a gratificar l'especialista, perquè una vegada acabada la recerca en faria una valoració independent que permetés decidir si acomplia o no els compromisos del projecte.

Naturalment una manera de millorar la qualitat de les investigacions és augmentant la competència dels investigadors en els aspectes metodològics del seu treball. En un camp tan ampli i en algun aspecte tan vague o difícil de definir com són les Ciències de l'Educació això és especialment important i a l'ICE hem fet esforços sostinguts en aquest sentit per mitjà de cursos i de seminaris dedicats a la metodologia de la investigació.

Ja en els inicis del funcionament de l'ICE vàrem invitar una personalitat tan destacada en aquest camp com és el professor Lanshere perquè impartís un curs sobre el tema. Posteriorment s'han organitzat seminaris sobre metodologia de la investigació que han estat objecte de publicacions:

1r. *Seminari sobre Metodologia Científica aplicada a la Investigació Educativa*. Març 1974. Arnau, Bayés, Bartolome, Cuadras, Batallé, Ibarrola, Torrens-Ibern. Informe n.10. diciembre 1974

2n. *Seminari sobre Metodologia Científica aplicada a la Investigació Educativa*. Març 1975. Arnau, Bayes...

Seminari sobre Investigació Psicopedagògica. Desembre 1980. Coll, ...

1r. Seminari sobre Models d'Investigació Educativa. Abril 1981. Escudero, Bartolomé,...

2n. Seminari sobre Models d'Investigació Educativa. Març 1983. Benedito, Echeverría, Diéguez...

Models d'observació i anàlisi dels processos educatius. 1985 Coll, ...

Els textos discutits en cada un d'aquests seminaris varen ser publicats posteriorment en la sèrie "Documents" de l'ICE.

També per tal a d'assegurar la qualitat metodològica de les investigacions, durant uns anys hi va haver a l'ICE un grup assessor per a la investigació, constituït per alguns destacats especialistes en metodologia que l'ICE posava a disposició de tots els qui iniciaven treballs de recerca dins del seu àmbit. Una iniciativa que durant uns anys va funcionar molt bé i que encara avui podria tenir sentit.

Actualment i gràcies a la clara implantació de l'ICE dins l'estructura universitària, el seu Departament d'Investigació ha tingut una gran expansió. Agrupa un cert nombre de professors universitaris, la majoria de la Facultat de Pedagogia que dediquen a l'ICE una part de la seva jornada de treball. A ells s'han d'afegir tres ajudants, que com tots els ajudants universitaris tenen el compromís de preparar la seva tesi doctoral (M.J.Rubio, X.Martínez i J.M.Serra) i un cert nombre de becaris i de responsables d'investigacions finançades a través de l'ICE, els quals tenen l'ICE com a lloc primari de treball on disposen de certes facilitats: espai de treball, mitjans informàtics... (Liliana Tolschinski, Xavier Zanon).

El progrés respecte a la situació anterior, quan el Departament era poca cosa més que un nom en l'organigrama, és evident. Queda per veure si la coincidència en un espai físic d'un cert nombre de persones cadascuna amb el seu propi projecte evolucionarà cap a orientacions comunes i programes complementaris, en conjunció amb els objectius de l'ICE, o si al contrari s'accentuarà la fragmentació.

Per a acabar heus ací una relació d'algunes de les investigacions que a finals de 1991 es porten a terme a l'ICE i dels organismes que les finacen o patrocinen.

- *Contextos educativos i desenvolupament als 4 i 6 anys a l'Estat espanyol.* Projecte IPRA. CAICYT.

- *Interacción i desarrollo en el aprendizaje.* (Lourdes Molina) CIDE

- *Diferencias individuales en el primer lenguaje.* Ministerio de Educación

- *Adquisición de la escritura.* Fundació Spencer.

- *Adquisición del lenguaje en bilingües.* Comité Conjunto Hispano Americano y University of California.

- *Adquisición d'una segona llengua a la guarderia i al parvulari.* Generalitat de Catalunya

- *Nivell de llengua que assoleixen els alumnes de 3r. d'EGB en programes d'immersió.* SEDEC. Conselleria d'Ensenyament.

- *Estudi comparatiu del coneixement de català i de castellà al 8è nivell d'EGB.* (J.M.Serra) SEDEC. Conselleria d'Ensenyament.
- *Catalan in the school.* (Siguan, Zanon) CIDE. OECD.
- *Autoaprenentatge de paquets informàtics* (J.Barbosa)
- *Oportunitats professionals dels universitaris.* Corporació metropolitana, Consell d'Universitats i INEM
- *El pas de l'educació al treball.* Generalitat de Catalunya
- *Models de formació permanent.* (J.Imbernon) MEC.
- *Anàlisi de la formació permanent del professorat a Catalunya.* (V.Benedito)

La relació anterior mostra una gran concentració de la investigació en temes relacionats amb el llenguatge i en menor mesura amb la informàtica. Des del començament ja hem fet notar l'atenció que l'ICE ha dedicat sempre a aquests temes i les meves pròpies afeccions i les d'Ignasi Vila, que em va succeir en la direcció de l'Institut, en són en part responsables, sense oblidar que l'autonomia de Catalunya ha fet de la presència de la llengua en el sistema educatiu una qüestió de primer ordre. Però de totes maneres sembla que actualment aquesta concentració és excessiva i que caldria recuperar l'obertura a un ventall més ampli de temes de recerca que caracteritzava els primers temps de l'ICE.

Recerca activa: Escoles col·laboradores i Centre Pilot

La frase del Decret fundacional que he citat al començament d'aquest comentari encarregava als ICE "la recerca activa en el camp de les ciències de l'educació". L'expressió "recerca activa" es pot entendre com la traducció de la francesa "recherche action" i per tant com una recerca que no sols pretén interpretar sinó també modificar, i cal sobreentendre que millorar, la realitat. Més modestament es pot entendre que la recerca activa és un tipus de recerca freqüent en les ciències socials i diferent de la recerca de laboratori típica de les ciències físiques en un sentit ampli. Treballant en un laboratori les variables estudiades s'aïllen en condicions òptimes de qualsevol altre factor que pugui emmascarar la seva influència. Treballant sobre una realitat social en condicions reals, per exemple quan en una escola estudiem les conseqüències d'un nou mètode didàctic, a més de les variables que modifiquem n'intervenien moltes altres que no podem controlar ni amb prou feines identificar. Això vol dir que els resultats aconseguits amb aquesta mena d'experimentació no són mai segurs, perquè sempre es pot suposar que si les condicions no controlades haguessin estat unes altres els resultats també haurien estat diferents.

Treballar sobre una situació real té encara una altra servitud. Els alumnes no són conillots d'indies, van a classe per aprendre i no per a ser utilitzats com a

subjectes d'experiències, per interessants que puguin semblar aquestes a l'experimentador. No és possible o, per a ser més exactes, no és ètic, planejar un experiment perdent de vista aquesta finalitat última de la situació estudiada. L'experiment en un medi educatiu només es justifica en la mesura amb què contribueix a millorar el procés educatiu o, en últim terme, no el dificulta. Al laboratori es pot experimentar pel gust d'experimentar, per veure què passa o per esgotar totes les possibilitats, per exemple per demostrar que un nou mètode és pitjor que un altre de ja conegut. A l'escola aquesta manera d'experimentar no tindria sentit.

L'experiment en circumstàncies reals té encara una altra limitació a l'hora d'interpretar els seus resultats. Els agents de l'experimentació, els introductors de la modificació experimentada, en el cas de l'educació els mestres, tenen una actitud favorable o desfavorable respecte a la modificació que introdueixen, i aquesta actitud influeix fortament en els resultats. Influències d'aquest tipus es poden detectar també en el laboratori on sovint els investigadors troben precisament allò que creuen que han de trobar. Però en el cas de les realitats socials aquest efecte, que tècnicament s'anomena efecte Hawthorne, pel nom d'una fàbrica on es varen realitzar uns experiments cèlebres en la història de la psicologia social del treball, pot ser decisiu.

Malgrat totes aquestes limitacions, per a les ciències de l'educació l'experimentació en condicions reals és ineludible i no pot ser substituïda per cap experiment de laboratori, és la prova de foc per a qualsevol proposta per a millorar els processos educatius.

Dins l'àmbit de l'ICE s'han realitzat investigacions molt diverses i per tant amb metodologies també diferents, però quan s'ha tractat d'estudis amb una intenció directament pedagògica ha calgut acudir a la recerca-acció i per tant ha calgut assegurar la col·laboració d'escoles disposades a participar en l'experimentació. Com hem vist així es va fer ja en algunes de les investigacions iniciades en els primers dies de la vida de l'ICE. A "Cogestió a l'escola" hi varen participar quatre centres escolars, dos de públics, el Col·legi Fra Ramon Pané i la filial de l'Institut Joan d'Àustria, i dos de privats, l'Escola Experimental Terman i l'Escola Sant Jordi. I a l'"Estudi experimental sobre el bilingüisme" també dos de públics, Col·legis Nacionals de la Seu d'Urgell i de Centelles, i dos de privats, Escola AULA de Barcelona i Escola Miarnau de Sant Sadurní d'Anoia.

I així podria seguir citant altres estudis fets posteriorment i fins al moment actual, i les escoles que hi han participat. Amb algunes la col·laboració ha estat més freqüent, és el cas de l'Escola AULA que acabo d'esmentar i que va tenir també una actuació destacada en el projecte LOGO. O de l'Escola l'Horitzó, a la qual he fet referència en parlar de la informàtica a l'escola, i que en els primers temps de l'ICE col·laborava en les activitats d'expressió plàstica, a més de ser el punt de referència en els cursos sobre les tècniques Frenet.

Però la col·laboració d'un centre docent en un projecte de recerca té uns límits naturals fixats pels seus propis interessos i preocupacions. Per a una institució com l'ICE dedicada a la recerca i el perfeccionament, una manera de superar aquestes limitacions pot ser disposar d'un centre o d'una xarxa de centres associats que alhora que compleixen amb la seva finalitat docent tinguin per objectiu col·laborar en les tasques investigadores i innovadores de la Institució. De fet quan vaig acceptar fer-me càrrec de la direcció de l'ICE vaig posar com a condició el poder disposar d'un centre d'aquestes característiques. Però les coses no van resultar ser tan senzilles.

15. EL CENTRE PILOT “FONT D’EN FARGAS”

El Decret fundacional preveia expressament que els ICE poguessin tenir annexos centres experimentals anomenats “Centres Pilot”, en els quals assajar i contrastar nous mètodes didàctics, materials, i experimentar innovacions en els programes i en l’organització escolar. I poc temps després de la publicació del Decret el Ministeri anunciava que estava preparant la construcció de quatre grans centres experimentals que lligats als corresponents ICE serien l’avantguarda de la reforma que volia produir la Llei. Un dels centres seria a Barcelona, però no dependria del nostre ICE.

Jo, que estava convençut de la importància de disposar d’un centre així per a donar sentit a l’activitat de l’ICE, -avui ja no n’estaria tan segur-, em vaig empassar la decepció i vaig continuar fent esforços. Finalment vaig aconseguir que l’Ajuntament de Barcelona acceptés donar aquesta consideració a una de les escoles que en aquell moment s’estava acabant de construir per a ser entregada posteriorment al Ministeri, i fins i tot em van deixar triar. Jo em vaig decantar per la que s’estava acabant al passeig de la Font d’en Fargas, en el límit entre els barris del Guinardó i el Carmel, barris tradicionals i menestrals que estaven canviant molt a conseqüència de la immigració tan intensa en aquells anys. Aquest caràcter barrejat de la seva població, ni un barri de classe mitjana ni un suburbi degradat, em va semblar molt adient amb la finalitat que buscàvem.

La negociació amb l’Ajuntament no va plantejar problemes, però va tenir un detall pintoresc. Els planejadors municipals havien batejat l’escola amb el nom d’“Apol·lo XI”, el coet que havia arribat a la lluna feia poc, i malgrat totes les meves argumentacions, amb aquest nom esculpit a la porta la van entregar al Ministeri, i amb aquest nom seguia existint oficialment fins que, a còpia de no usar-lo i de substituir-lo per “Font d’en Fargas”, vàrem aconseguir que s’oblidés.

El Decret 2481 de 22 d’agost de 1970 havia regulat la creació dels centres experimentals i l’autorització per a l’experimentació en centres ordinaris, i el Decret 2232 de 13 d’agost de 1971 va crear el Centre Pilot d’Educació General Bàsica dependent de l’ICE de la Universitat de Barcelona. Es pot afegir que malgrat el Decret fundacional, del projecte del Ministeri de construir quatre grans centres

experimentals no se'n va tornar a parlar. I que només alguns, molt pocs ICE, es van decidir a córrer l'aventura d'adoptar un Centre Pilot.

En el nostre cas l'única cosa que vàrem aconseguir en favor del nostre Centre és que la Delegació Provincial del Ministeri acceptés que l'ICE proposés el director del centre i que el director al seu torn pogués triar els mestres que anirien a treballar-hi d'entre els aspirants que reunissin les condicions necessàries. A part d'això el Centre Pilot era un centre d'EGB exactament igual que els altres, amb les mateixes regles de funcionament, i els únics recursos suplementaris eren els que l'ICE podia traspassar-hi dels seus propis mitjans.

La Font d'en Fargas va començar a funcionar el curs escolar 1971-72 amb excel·lents perspectives. Els alumnes eren habitants del barri, amb una bona proporció de fills d'immigrants. Però l'anunci que la nova escola seria un centre experimental de la reforma supervisat per l'ICE, va fer que famílies que en altres circumstàncies no haurien portat els seus fills a una escola pública ho fessin, de manera que l'alumnat era socialment molt divers. Quant al professorat tots havien sol·licitat pel seu propi impuls treballar en el nou centre i se'ls podia pressuposar per tant una certa il·lusió. I més encara en Ferran de Cea, mestre i llicenciat en pedagogia, que havia acceptat posar-se al front de l'aventura.

Superats els nombrosos inconvenients dels primers moments, inevitables en una institució que comença, el Centre no sols va aconseguir molt aviat un funcionament normal sinó la fama que era una bona escola. Una fama que no era deguda al seu caràcter experimental o innovador sinó senzillament al seu funcionament satisfactori, i a la bona relació que des del primer moment s'establí amb les famílies dels alumnes, els primers il·lusionats perquè el Centre funcionés bé. De manera que l'Associació de Pares era molt activa i participava intensament en molts aspectes de la vida del Centre.

Insisteixo que aquest resultat tan satisfactori era degut exclusivament a la dedicació del personal del Centre i a la resposta positiva de les famílies davant d'aquest interès. Però en l'activitat docent del Centre sí que hi havia aspectes que eren conseqüència de la relació amb l'ICE i que justificaven la denominació de Centre Pilot.

D'entre ells esmentaria en primer lloc el preescolar. En algun moment ja he recordat que en els anys de què estic parlant l'existència d'aules de preescolar en els centres públics era encara una excepció. A la Font d'en Fargas des del primer moment es varen establir dos anys de preecolar, i les parvulistes del Centre, C.Delgado i J.Melcón, amb la col·laboració de la psicòloga de l'ICE A.Canto varen procurar que la Font d'en Fargas fos un exemple del que es podia fer en un parvulari d'una escola pública. A l'informe sobre el Centre de l'any 1974 es pot veure una descripció detallada dels objectius i de la programació del parvulari. La veritat és que en aquell moment a l'ICE es dedicava força atenció a aquest tema, es varen celebrar diferents seminaris i vàrem publicar una "Guia dels centres de preescolar de Barcelona" que durant un temps va resultar molt útil.

Una altra psicòloga de l'ICE, Maria Forns, es va fer càrrec de l'orientació post-escolar dels alumnes del Centre, i el servei que va establir va donar peu a una publicació que descriu el que pot ser un servei d'aquest tipus en un centre d'EGB.

Un altre aspecte que mereix ser destacat és l'atenció que va rebre des del començament l'expressió plàstica, amb un conjunt d'activitats que ocupaven una part important en la vida de l'escola. El seu animador J.M. González, mestre del Centre, s'encarregava també d'un cert nombre del cursets sobre plàstica organitzats per l'ICE. I en algun moment he recordat que durant uns anys a la Font d'en Fargas es va realitzar una original experiència de sensibilització auditiva dirigida per Jordi Oliver.

I també cal considerar com a experiències didàctiques renovadores les que es portaven a terme a l'aula de matemàtiques, on el seu responsable R. Cemelli pretenia familiaritzar els alumnes amb el càlcul i amb les màquines calculadores, animant-los a inventar i a construir aparells casolans capaços de fer càlculs senzills amb resultats extraordinàriament notables. Va ser també en aquesta aula que Pere Batallé va efectuar les seves experiències sobre l'adquisició en els nens de les nocions de probabilitat, i com a resultat del seu estudi, al programa de matemàtiques de la Font d'en Fargas es van incorporar unes lliçons sobre probabilitat i estadística.

Cal recordar també que a la Font d'en Fargas, on el 70% dels alumnes eren de parla familiar castellana, ja des del primer dia es van impartir classes de llengua catalana, i anys després es va convertir en escola catalana. I que, tenint en compte l'estudi que sobre cogestió a l'escola en aquell mateix moment s'estava fent a l'ICE, a la Font d'en Fargas es va establir una associació d'alumnes autogestionada i amb competències específiques sobre certs aspectes de la vida escolar. Més detalls sobre la vida del Centre en els primers anys del seu funcionament es poden trobar en els dos informes publicats per l'ICE.

L'any 1978 Ferran de Cea va deixar la direcció del Centre per a convertir-se en cap de Formació de l'ICE i posteriorment en inspector d'Ensenyament al servei de la Conselleria. Poc després es va produir la crisi de direcció a la qual en un altre capítol m'he referit. A partir d'aquest moment la relació amb l'ICE es va fer cada vegada més minsa fins que finalment es va dissoldre i la Font d'en Fargas es va convertir en un centre d'EGB depenent de la Conselleria d'Ensenyament en les mateixes condicions que tots els altres. Sempre però, i malgrat totes les vicissituds ha mantingut un bon nivell de funcionament, i alguna cosa hi ha quedat del prestigi de quan es va estrenar com a Centre Pilot de la reforma.

Referències

DE CEA, Fernando. *El Centro Piloto de EGB "Font d'en Fargas"*. A.7 juliol 1973

• *El Centro Piloto de EGB "Font d'en Fargas" (2º informe)*. A.11 setembre 1974

FORNS, Maria. *Organización y funcionamiento de un servicio de orientación escolar en la EGB*. A.27 juliol 1973

Catálogo guía de la enseñanza preescolar en Barcelona. Informes.18

16. PEDAGOGIA I UNIVERSITAT

L'ICE va ser creat com un institut universitari però al servei dels altres nivells del sistema educatiu, i això havia de produir una certa ambigüitat no sols quant a la seva dependència jeràrquica i administrativa sinó fins i tot quant als seus objectius, ja que els professors universitaris també són ensenyants i també han d'utilitzar la pedagogia. Però també és cert que l'ICE estava explícitament orientat als nivells primari i secundari de l'ensenyament i que els universitaris el consideraven aliè a les seves preocupacions.

Des del començament vàrem procurar establir bones relacions amb el professorat universitari, o en tot cas amb els qui es demostraren disposats a col·laborar, i vam demanar la seva participació en les nostres activitats de formació i perfeccionament. I això no sols per a la docència de temes pròpiament pedagògics, també per a les matèries pròpies de cada disciplina científica a les diferents facultats. Sobretot a l'hora d'organitzar activitats de perfeccionament per a professors de batxillerat aquesta col·laboració resultava imprescindible i es va demostrar molt profitosa.

Aviat també van ser alguns departaments universitaris que demanaren a l'ICE que els ajudés econòmicament a organitzar activitats adreçades al seu propi professorat. Les peticions eren ben comprensibles tenint en compte que en aquells anys els pressupostos de funcionament dels departaments eren molt minsos, però difícils d'atendre ja que tota activitat científica d'un departament, conferència, seminari, congrés, repercuteix favorablement sobre la preparació dels seus professors i era susceptible de ser ajudada. Calgué doncs establir unes regles mínimes per afavorir les propostes d'un interès més general. I aviat va ser el mateix ICE que va proposar cursets que podien interessar a sectors amplis del professorat universitari, cursets sobre informàtica, que aleshores començava a utilitzar-se sistemàticament, sobre recursos audiovisuals, sobre literatura i cultura catalana... Els primers cursos específicament adreçats a professors universitaris s'anunciaren l'any 80 i progressivament van anar augmentant. El curs 81-82 s'organitzaren 24 cursets. D'ells tres es referien a temes estadístics, sis a diferents llenguatges informàtics, un a les aplicacions del vídeo, un a tècniques d'expressió oral i la resta a temes tan variats com una presentació de la ressonança magnètica i una

introducció a l'economia de la salut. I el curs següent es va introduir una autèntica novetat, curssets d'estiu per a professors universitaris. La intenció bàsica dels curssets era combinar informacions d'actualitat sobre la pròpia disciplina amb coneixements més generals sobre pedagogia, mètodes audiovisuals i informàtica.

D'aquests diferents assajos el que va tenir més èxit va ser el referent a la difusió de coneixements d'informàtica entre els professors universitaris. L'èxit tenia raons estrictament conjunturals ja que responia a la necessitat, àmpliament sentida, de capacitar-se per poder respondre a l'expansió brusca de l'ús dels ordinadors que es produïa en aquells anys. Però l'ICE es va esforçar a respondre a aquesta necessitat de la millor manera possible, i en col·laboració amb el Centre d'Informàtica de la Universitat va elaborar un "Pla general d'introducció a la informàtica a la docència de la UB" que amb una ajuda de l'empresa IBM es va aplicar durant uns anys amb excel·lents resultats.

Aquesta expansió de l'activitat de l'ICE adreçada al professorat universitari va coincidir amb la gestió del rector Badia i del seu equip, el primer en ser elegit democràticament (1979). Però a més en aquests anys hi ha una novetat, l'ICE no sols entra en relació amb els professors o amb els departaments universitaris, també comença a col·laborar amb la Universitat com a institució. Les raons van ser en part personals, jo mateix formava part de l'equip rectoral, però sobretot conjunturals. El creixement, més que ràpid vertiginós, de l'alumnat i també del professorat situava en primer pla qüestions de pedagogia universitària. I alhora la impressió que l'autonomia universitària podia ser imminent obligava a adonar-se que la gestió universitària implicava estudis i decisions que fins aleshores no havien estat tingut en compte.

Va ser en aquest temps que l'ICE, tal com queda dit en un altre capítol, en part amb subvencions rebudes de les Caixes, va emprendre alguns estudis d'interès per a la institució universitària, tant pel que fa a l'economia com als resultats acadèmics dels alumnes. Especialment popular i conflictiu va resultar l'anomenat "Informe Siguan" sobre alguns aspectes de l'admissió d'alumnes i del seu règim acadèmic. Un informe elaborat a títol personal a petició del rector, però que evidentment no podia dissimular que qui el signava era director de l'ICE.

En l'origen de l'informe hi havia la preocupació pel creixement tumultuós de l'alumnat, típic d'aquells anys, que desbordava totes les previsions i no cal dir els recursos disponibles, i obligava a una improvisació continuada especialment en la contractació de nous professors. En aquestes circumstàncies la proposta de l'ICE d'interessar-se per la qualitat de la docència universitària i les maneres de millorar-la va ser rebuda amb interès. I en resposta a aquest interès es va establir a l'ICE un departament específicament dedicat a les qüestions universitàries i es va posar al seu capdavant un professor universitari, el Dr. Miquel Àngel Cuevas de la Facultat de Geològiques, i quan aquest va assumir la sots-direcció de l'ICE el seu lloc va ser ocupat pel Dr. Josep Barbosa de la Facultat de Químiques.

Una de les primeres tasques que va emprendre el nou departament va ser intentar aclarir a partir d'una enquesta fins a quin punt el professorat universitari

sentia preocupació per la manera com s'ensenyava i en quina mesura creia que es podia millorar.

Els resultats de l'enquesta es varen donar a conèixer en un informe extraordinàriament interessant: Alabart, Bosch i Rodríguez. "Problemes i preocupacions pedagògiques del professorat de la Universitat de Barcelona". ICE. Informe 30. 1984

L'any següent es varen aprovar definitivament els Estatuts de la Universitat de Barcelona i d'acord amb ells l'ICE va quedar integrat a la Divisió de Ciències de l'Educació juntament amb la Facultat de Pedagogia i les Escoles de Formació del Professorat. Amb aquesta integració la situació de l'ICE en el conjunt universitari quedava clarament definida, amb la seguretat que l'ICE podria seguir portant a terme les funcions per a les quals havia estat creat, el perfeccionament dels professors en exercici. Però en canvi la tasca d'assessorar la Universitat sobre els seus propis problemes pedagògics passava a correspondre a la Divisió i no directament a l'ICE. De fet poc després es va crear un servei central de la Universitat per ocupar-se d'aquesta qüestió i d'altres que podien relacionar-s'hi.

De totes maneres el cert és que l'ICE no ha deixat d'ocupar-se de qüestions relatives a la docència universitària. I com a prova d'això em limitaré a dos exemples significatius. Un d'ells fa referència als materials audiovisuals, i concretament als vídeos didàctics. Abans he recordat la tasca pionera de l'ICE en aquest sentit. Recentment va patrocinar la realització d'un vídeo didàctic sobre ecosistemes dirigit pel professor Manuel Ballesteros del Departament de Biologia Animal de la Facultat de Biologia. Un vídeo d'una alta qualitat tècnica malgrat les dificultats de la seva realització, ja que en bona part implicava la gravació submarina, i el qual no té una finalitat merament divulgativa, sinó que representa el seguiment gràfic d'una investigació.

També en relació amb els recursos audiovisuals el professor Barbosa va portar a terme (1989) un estudi sobre l'ús dels vídeos a la Universitat de Barcelona i sobre l'opinió que aquest ús mereix als professors i als alumnes.

Per altra banda l'ICE va patrocinar recentment una experiència d'innovació educativa duta a terme pel Departament d'Economia de la Facultat de Dret, que consistia a posar a punt i utilitzar un programa assistit per ordinador d'economia política. Simultàniament i com a complement de l'experiència es va realitzar un vídeo sobre "l'activitat econòmica" i es va adaptar una aula amb una macropantalla per projectar-la.

Els dos exemples són significatius i són suficients per a demostrar que l'ICE segueix preocupat per la docència universitària. Però són només dos exemples aïllats. El tema de la pedagogia de l'ensenyament universitari té, després dels grans canvis que han sofert les universitats, una gran actualitat, i a molts països i no sols aquí desperta una gran inquietud. No es tracta d'oferir solucions miraculoses que no existeixen, però sí de fer una reflexió seriosa sobre l'ensenyament universitari en el quadre de les noves funcions que la Universitat es veu obligada a assumir.

D'UNA REFORMA A L'ALTRA

L'ICE I LES REFORMES

L'ICE va ser fundat en un moment en què s'estava preparant una reforma profunda del sistema educatiu espanyol i amb la finalitat explícita de col·laborar en aquesta reforma. I tot i que és cert que les il·lusions que inicialment va despertar la LGE (Llei General d'Educació), promulgada l'any 1970, aviat es varen diluir també és cert que la reestructuració introduïda per la Llei es va mantenir, i per tant que durant molts anys l'activitat de l'ICE va respondre als objectius marcats per la reforma. Uns anys després el ministre Maravall va anunciar una nova reforma que a diferència de l'anterior va ser rebuda amb molt de recel i que tot just ara comença a posar-se en pràctica. Però ja fa un temps que la perspectiva de la nova ordenació legal condiciona moltes activitats de l'ICE.

Es pot dir per tant que en tot el transcurs de la seva existència l'ICE ha viscut en un clima de reforma, primer procurant fer realitat la que s'havia legislat i després col·laborant a fer possible la nova. Resulta natural doncs que al final d'aquest comentari sobre un quart de segle de vida de l'ICE em pregunti pel sentit d'aquesta insistència en la reforma. En quina mesura els objectius que es proposava la LGE es varen acabar complint i en quina mesura es varen abandonar i per què? I en quina mesura la nova llei és una prolongació d'aquests objectius a fites més ambiciosos i en quina mesura es proposa objectius nous i diferents dels que pretenia l'anterior? I quines esperances hi ha que tingui èxit en aquells punts en què l'anterior va fracassar?

Sé perfectament que són preguntes gens fàcils de contestar i, en el límit, potser impossible, però això no exclou la necessitat de plantejar-les. I confesso la meua decepció perquè efectivament no s'hagin plantejat. Els discursos oficials que varen envoltar l'anunci de la nova Llei i que pretenien justificar-la no feien referència a l'experiència anterior i als seus resultats, com si el fet d'haver estat promulgada la LGE durant el règim anterior fos suficient per tal d'assegurar que la nova Llei partia de plantejaments totalment nous. I quant al debat públic puc dir que en els llocs on es va produir, un d'aquests llocs va ser Catalunya i jo vaig presidir la comissió que va organitzar i recollir el debat, les opinions expressades o eren descaradament gremialistes o eren d'una desesperant superficialitat. I el record de l'experiència anterior semblava totalment oblidat, com si un quart de segle fos un temps massa llarg per a mantenir-lo a la memòria.

Una reforma continuada?

Com que aquest no és el meu cas i estic justament embrancat a recopilar la memòria de l'ICE no tinc cap inconvenient a exposar la meua opinió. Crec que tant la LGE com la Llei actual responen a un mateix moviment de fons, la voluntat d'allargar el període de l'educació obligatòria i comú per a tota la població, un període que la LGE va passar dels 14 als 16 anys i que la Llei actual prolonga fins als 18. Aquest allargament progressiu s'ha produït a tots els països d'Europa i no pot atribuir-se per tant al caprici d'uns governants, sinó que ha d'estar determinat per la pròpia evolució de la societat.

Però per justificat que estigui aquest allargament planteja també problemes difícils de resoldre, que són els problemes candents del nostre sistema educatiu, aquí i fora d'aquí. Com es pot combinar la uniformitat d'un sistema comú per a tots amb la ineludible diversitat dels interessos i de les afeccions? Com es pot evitar l'augment del nombre i de la importància dels fracassos que aquest allargament necessàriament comporta? Com potenciar les formacions professionals no universitàries per evitar que la unificació del sistema adreci la majoria de la població escolar cap a la Universitat?

Hi ha per tant una innegable continuïtat entre les dues lleis separades per un interval de vint anys, i una innegable continuïtat en els problemes que intenten resoldre, és per això que una reflexió sobre els camins assajats i els seus resultats ha de ser necessàriament profitosa. Però alhora també és cert que en el transcurs d'aquests anys ha canviat i ha variat el que la societat espera que siguin els continguts de l'educació, pensem per exemple en el paper creixent de la informàtica. I ha variat a més el context polític i social espanyol en el qual aquestes lleis s'inscriuen. La LGE va ser promulgada encara en ple règim franquista. Actualment Espanya es reconeix plurinacional i plurilingüe, està estructurada en comunitats autònomes i forma part de la Comunitat Econòmica Europea. I és natural que tot això es reflecteixi d'alguna manera en el seu sistema educatiu.

Intentaré resumir les meves impressions sobre aquests punts de la manera més escaïda possible, però abans vull insistir encara sobre la prolongació de l'escolaritat obligatòria i les seves raons.

L'expansió de l'ensenyament unificat

Durant el segle XIX a tots els països d'Europa l'educació de la població es generalitza i es sistematitza. Però es tracta d'una educació organitzada en dos sistemes paral·lels: l'educació primària, que ha d'arribar a la totalitat de la població i que acaba bastant aviat, com a màxim als 12 anys, i l'ensenyament que s'ofereix

als qui aspiren a ingressar a la Universitat, que a cada país rep un nom propi i entre nosaltres s'anomena batxillerat. Els dos sistemes són independents, es cursen en centres diferents i els seus ensenyants són també diferents. Els de l'escola primària són mestres sortits de l'Escola Normal i els del batxillerat són llicenciats universitaris. I com que el batxillerat comença en una edat, 12 anys aproximadament, en la qual ja ha acabat l'ensenyament primari tampoc no interfereixen en el temps.

Poc a poc però es va produir un doble desplaçament, Molts llocs de treball no universitari exigien cada vegada més uns coneixements que desbordaven l'ensenyament primari tradicional, limitat aquest a l'adquisició de la lectura i l'escriptura. I alhora l'entrada en el batxillerat demanava una preparació prèvia que podia començar un any o dos abans. És a dir que la decisió que un alumne pogués aspirar a arribar a la Universitat s'havia de prendre ja cap als deu anys, i des d'aquell moment la divisió entre els escolars era pràcticament irreversible. Al tombant del segle els educadors amb ideologia radical proposaven l'"escola única", i tot i que aquesta proposta s'adreçava en primer lloc contra la distinció entre escoles públiques i privades i entre religioses i laïques, pretenia abolir també aquesta diferenciació en els plans d'estudi.

La revolució russa, que va desmuntar tot el sistema tradicional d'ensenyament després de moltes oscil·lacions, va acabar establint un sistema estrictament acadèmic però comú per a tota la població. I a Catalunya durant la Guerra Civil el CENU (Comitè de l'Escola Nova Unificada) va redactar un pla estrictament sobre aquestes línies, que si bé és veritat que mai no va arribar a aplicar-se demostra que la unificació era una preocupació real. Anys després, acabada l'última gran guerra i en un moment en què a França el Partit Comunista francès tenia certa influència en el Ministeri d'Educació, es va proposar el Pla Langevin-Walon el qual entre altres coses proposava la unificació dels programes fins als 14 anys. La proposta, molt elaborada i justificada, no tenia cap possibilitat de ser acceptada, ja que semblava implicar rebaixar d'alguna manera el nivell del Baccalaureat francès en la seva primera etapa, una perspectiva que ni els intel·lectuals més a l'esquerra estaven disposats a contemplar. De manera que la unificació es va limitar als països que acabada la guerra varen entrar en l'òrbita soviètica.

Però poc després va trobar altres patrons. A la dècada dels seixanta la UNESCO es va fer càrrec d'assessorar i d'ajudar molts països escassament desenvolupats a millorar els seus sistemes educatius, en uns casos eren països que acabaven d'arribar a la independència, en d'altres, països amb dèficits crònics. I a tot arreu els planificadors de la UNESCO recomanaven un sistema unificat, perquè efectivament era el sistema més lògic, i perquè es tractava de països en què la tradició de l'ensenyament secundari era molt minsa.

No és un secret per a ningú que els principals responsables de la reforma Villar concretada en la LGE -Díez Hochleiner, Blat Gimeno... procedien dels

òrgans de programació de la UNESCO, i això explica el perquè, tot i que en el règim franquista, Espanya adoptés un sistema educatiu que, si més no en aquest punt, era el més avançat de l'occident europeu. No per massa temps però. A partir del maig del 69 a tota Europa es succeïren les reformes educatives i tot i que fos utilitzant fórmules diferents, totes anaven en la mateixa direcció, unificar el sistema educatiu fins als 14 anys i fins i tot més enllà, fins als 16. Això és el que ara es pretén amb la nova reforma.

Les raons i les dificultats

Les raons per a la prolongació són clares. En una societat primitiva i poc evolucionada la necessitat de coneixements d'ordre general transmesos per l'escola és mínima i la preparació per al treball es fa en el mateix exercici professional. En una societat com la nostra, altament evolucionada i tecnificada, la necessitat d'informació prèvia és molt alta i l'exercici professional requereix una preparació acadèmica prèvia que tendeix a ser cada vegada més llarga. Si aquesta societat té a més a més una ideologia democràtica ha d'esforçar-se a oferir als seus membres una certa igualtat d'oportunitats educatives, i això vol dir eixamplar el màxim possible les possibilitats d'elecció. Però si les raons de l'allargament són clares també ho són els problemes que comporta.

Un ensenyament comú per a tots fins a una determinada edat no pot voler dir un ensenyament absolutament idèntic. Cal tenir en compte per començar que les aptituds i els gustos no són idèntics. Un alumne pot interessar-se sobretot per la música i un altre per les matemàtiques. Davant d'aquesta diversitat podem dir que les dues matèries són importants i que, si més no durant uns anys, les dues han de figurar en el pla d'estudis. Més endavant podem dir que cal dosificar-les i permetre al qui s'interessa més per la música que hi dediqui més temps, és a dir introduir una certa optativitat. Però si un alumne es vol dedicar professionalment a la música caldrà oferir-li aviat la possibilitat que, seguint un ensenyament general, pugui dedicar-se intensament a la seva preparació musical, per exemple organitzant un batxillerat amb preponderància musical. No es tracta sols, per tant, que els gustos siguin diferents, sinó que les preparacions professionals són també diferents i s'han de diferenciar aviat. Cal establir doncs un sistema que combini en els programes la unitat i la varietat, l'obligatorietat i l'optativitat. Cosa que no és gens fàcil.

No és fàcil no tan sols per la dificultat intrínseca d'organitzar l'optativitat, sinó perquè segons les activitats professionals hi ha la necessitat de començar la seva preparació específica més aviat o més tard. Per a un alumne de 14 anys, que dos anys més tard s'estarà preparant per ser montador electricista, ja és hora que el contingut de la seva formació s'orienti en aquesta direcció, mentre que si el seu

camí és ingressar a la Universitat i no ha decidit encara en quina facultat estudiarà, el seu pla d'estudis pot incloure matèries de tipus molt més general. No insisteixo en aquest comentari perquè és fàcil imaginar la dificultat de proposar un currículum discretament racional que mantigui obertes un màxim de possibilitats durant tot el període de l'ensenyament obligatori. L'optativitat ajuda a simplificar el problema, però l'optativitat no pot ser il·limitada i té a més el perill evident, si se n'abusa, d'afavorir la superficialitat i la incoherència.

A aquesta dificultat bàsica se n'hi afegeix una altra no menys greu. Una cosa és que el sistema escolar ofereixi un màxim d'oportunitats educatives i una altra que tots els alumnes estiguin capacitats per a aprofitar-les, o facin l'esforç necessari per aprofitar-les. En qualsevol moment l'aprofitament d'un alumne en una matèria pot ser insuficient per a permetre-li aprofitar els ensenyaments d'una nova etapa, i insuficient alhora per a mantenir el ritme dels seus companys de grup. Davant d'aquest fet es poden proposar diferents solucions. Es pot organitzar la classe d'una manera més flexible de manera que permeti ritmes diferents, es pot ajudar l'alumne amb dificultats a compensar el seu dèficit i, en darrer terme, es pot proposar que allargui el procés repetint un curs o fins i tot dos. Però si ni així es pot compensar el dèficit cal trobar a l'alumne una sortida lateral, algun tipus de preparació més al seu abast, i si no, haurà de deixar el sistema.

En els països socialistes el sistema educatiu únic s'acompanyava d'una selecció sistemàtica en cada un dels seus escalons, una selecció que, en darrer terme, es justificava en funció de les necessitats del mercat de treball. Des que ingressaven a l'escola primària els alumnes sabien que, en un nombre arrodonit, sols un deu per cent podien aspirar a entrar un dia a la Universitat, ja que es considerava que la societat requeria un deu per cent de titulats universitaris. I aquest deu per cent serien, evidentment, els millors classificats. I raonaments semblants s'utilitzaven a cada cicle de l'ensenyament.

En els països occidentals on la reforma es va introduir en nom de la democràcia i la justícia social, però mantenint els principis de la societat liberal, la igualtat d'oportunitats s'ha entès més aviat com el dret de mantenir totes les opcions fins al darrer moment, el dret de tothom d'arribar a ingressar a la Universitat, i qualsevol selecció prèvia tendeix a considerar-se com una injustícia o com una contradicció amb el sistema. Això obliga a una constant ambigüitat en el redactat de les lleis, les quals multipliquen les referències a les possibilitats de mantenir tots els alumnes a l'interior del sistema i semblen pretendre que ningú no l'abandoni, quan de fet ho accepten implícitament. I això succeeix en una societat en la qual l'èxit escolar és essencial per decidir les posteriors oportunitats professionals, i que per tant dona un significat extraordinari al "fracàs escolar".

La saturació de les universitats

La prolongació de l'ensenyament comú ha tingut al seu torn unes conseqüències importants per a les universitats, ja que no sols ha augmentat el nombre dels qui aspiren a ingressar a la Universitat sinó el dels qui efectivament hi ingressen. Entre el nombre d'estudiants universitaris de la dècada dels cinquanta i el nombre actual la diferència és extraordinària, i es pot parlar d'una veritable explosió de l'ensenyament universitari que posa en qüestió la seva qualitat i fins i tot el seu significat.

Resulta evidentment absurd que la proporció de la població que estudia a la Universitat sigui molt superior a les necessitats de titulats universitaris que té la societat, i la constatació d'aquest absurd porta a tots els països a fer esforços per prestigiar les formacions professionals no universitàries, especialment les de nivell mitjà. Aquest esforç és especialment important entre nosaltres, perquè aquestes formacions en molts casos no és que calgui prestigiar-les, és que senzillament no existeixen. La LGE, la Llei Villar, era molt explícita en aquest punt, i multiplicava les propostes per millorar la formació professional a diferents nivells. Els resultats han estat pràcticament nuls. I es pot témer que la nova Llei que també insisteix en aquest punt no tingui millor sort.

Les responsabilitats són de l'Administració pública evidentment, però també del conjunt de la societat instal·lada en els seus prejudicis. No sols les formacions professionals curtes i no universitàries no tenen prestigi, sinó que s'exerceix una clara pressió perquè cada vegada més formacions professionals es converteixin en universitàries i tinguin programes de cinc anys. Sembla que sols una carrera universitària de cinc anys assegurí respectabilitat.

El professorat de l'ensenyament secundari

I encara un darrer punt sobre la prolongació de l'escolaritat. La LGE va unificar el final de l'ensenyament primari i la primera part del batxillerat, el que aleshores s'anomenava batxillerat elemental, en un nou mòdul anomenat el segon cicle de l'EGB. Abans de la Llei els professors d'ensenyament primari eren mestres sortits de l'Escola Normal i els ensenyants del batxillerat elemental eren llicenciats universitaris amb alguna especialitat. El nou cicle demanava un nou tipus de professor que la Llei no detallava com es formaria, tot i que semblava que una bona part de la responsabilitat recauria sobre els ICE. Com és sabut les discussions sobre el tema no arribaren a enlloc, i els mestres en exercici es varen capacitar per impartir el nou cicle amb uns cursets formularis, i en compensació, a les oposicions per a l'ingrés al magisteri s'admeteren també llicenciats universitaris. Una solució

per salvar les aparences que va deixar intacte el problema, i no és per casualitat que el segon cicle de l'EGB hagi estat l'element més fluix del nostre sistema educatiu.

I el més greu és que la nova Llei planteja el mateix problema, i encara agreujat perquè es refereix a una etapa més extensa i a una edat posterior. Explicitament la Llei enuncia que per atendre aquesta etapa es crearan uns centres específics atesos per un professorat degudament preparat per a aquesta tasca. Aquests professors hauran de tenir una preparació universitària en un camp determinat corresponent a l'àrea en la qual exerciran l'ensenyament i no ser especialistes en una sola matèria, hauran de ser capaços d'ensenyar història, i no sols especialistes en història medieval, o d'ensenyar ciències naturals, i no sols química analítica. I també hauran de rebre una certa preparació pedagògica.

Com s'organitza aquest ensenyament i quina institució se'n fa càrrec és la vella qüestió que arrosseguem des de la promulgació de la LGE.

En realitat la solució no sembla difícil de proposar. Cal establir un institut universitari encarregat justament d'aquesta comesa: formar professors d'ensenyament secundari. Un institut que estarà en estreta relació amb la Facultat de Pedagogia i amb les Escoles de Magisteri, i eventualment es constituirà amb totes elles una nova institució docent. Però un institut que alhora ha de treballar en col·laboració estreta amb les facultats de Ciències i de Lletres per impartir les matèries objecte de l'ensenyament. Exemples estrangers en aquest sentit no en falten, a Alemanya hi ha instituts d'aquest tipus per a formar el professorat de l'ensenyament mitjà des de començaments de segle, i a França després de vèncer molts obstacles els acaben d'inventar.

Els recels entre nosaltres són ben coneguts. Les facultats de Ciències i de Lletres responsables d'organitzar els programes de les diferents llicenciatures de les quals es nodreix el professorat d'ensenyament mitjà són reàcies a considerar que per a l'ensenyament faci falta algun tipus de preparació específica. En realitat són reàcies a assabentar-se que una bona part dels seus alumnes es dedicarà després a l'ensenyament, i consideren que la seva vocació és preparar investigadors altament especialitzats. I són per tant contraris a organitzar els seus programes en funció de la preparació de docents. Però alhora reaccionen amb indignació davant de qualsevol insinuació que una llicenciatura especialitzada no és la millor preparació per a dedicar-se a l'ensenyament, i consideren que qualsevol insinuació en aquest sentit és un atac a les oportunitats professionals dels seus alumnes. I les Escoles de Magisteri per la seva banda asseguren que elles poden i han de fer-se càrrec de la preparació dels ensenyants de tots els nivells, i que cal sols que se'ls ofereixin els mitjans adequats. Una afirmació que sols té sentit si per mitjans adequats s'entén una transformació total de la seva estructura actual.

Cal suposar que acabarà imposant-se el sentit comú, però no n'acabo d'estar ben segur. En tot cas és evident que en aquest tema portem ja vint anys de retard, vint anys durant els quals s'han cobert les aparences amb el CAP i ens ha tocat als ICE la poc brillant tasca d'organitzar-lo. I ja és hora que això s'acabi.

Velles i noves necessitats

En repassar les activitats de l'ICE he recordat els nostres esforços per atendre certs aspectes de l'educació tradicionalment desatesos, en primer lloc la formació de la sensibilitat i de la creativitat estètiques, tant en la plàstica com en la música. Però ni l'aplicació de la LGE ha canviat la situació en aquest camp ni els nostres esforços han tingut gaire conseqüències. Suposo doncs que la nova Llei tampoc no canviarà la situació en aquest punt. I vull solament fer constar que em sembla una mancança important del nostre sistema educatiu.

Si la formació artística, com la preparació física i esportiva són mancances tradicionals de la nostra educació, altres mancances resulten de la dificultat d'adaptar-se a les noves circumstàncies de la nostra societat. En el curs del meu comentari a l'activitat de l'ICE n'he esmentades algunes. Una primera i molt evident és l'omnipresència de la informàtica i per tant la necessitat d'ensenyar als adults de demà a utilitzar i a aprofitar les eines que la informàtica posa a la nostra disposició. I la discussió sobre quina és la millor manera d'introduir la informàtica a l'ensenyament sembla que encara durarà anys. Abans he tingut ocasió d'exposar la meua opinió sobre el tema. En tot cas sembla evident que durant els propers anys serà un tema de plena actualitat i no sembla que es pugui proposar una reforma sense endinsar-se decididament en aquest tema.

Una altra exigència de la societat de demà és el domini de llengües estrangeres que fan possible la comunicació en espais plurinacionals i pluriculturals, cada vegada més amplis i determinants. Aconseguir que els alumnes en acabar el període de l'escolaritat obligatòria siguin capaços d'utilitzar una i si és possible dues llengües a més de la seva llengua familiar, és un altre dels grans reptes del sistema educatiu en els nostres dies. Problema complicat per a nosaltres pel fet que la població escolar de Catalunya té en part la llengua catalana i en part la llengua castellana com a primera llengua i per tant, que l'adquisició de llengües estrangeres s'afegeix a l'aprenentatge previ d'una segona llengua, castellà o català segons els casos.

Una Espanya pluricultural i plurilingüe

Acabo de recordar que l'educació ha de tenir en compte els canvis que es produeixen en el conjunt de la societat. Però entre nosaltres, i des de la darrera reforma, s'han produït també canvis polítics que d'alguna manera han d'afectar l'organització i els continguts del sistema educatiu, i que una reforma no pot deixar de tenir en compte.

A partir de la transició i d'acord amb el text de l'actual Constitució, Espanya

és una societat democràtica i per tant pluralista i respectuosa amb les diferències, i també reconeix el seu caràcter plurinacional i plurilingüe. Faré referència primer a aquest reconeixement, i deixaré per a més endavant les implicacions d'una ideologia democràtica per a l'educació.

Una primera conseqüència del reconeixement de la diversitat ha estat l'estructuració del territori espanyol en setze comunitats autònomes cada una amb un cert àmbit de poders legislatius i executius. Sis d'aquestes comunitats tenen competències plenes sobre l'administració del sistema educatiu i, en alguna mesura, també sobre la seva organització. En aquestes sis comunitats viuen i reben la seva educació més de la meitat dels escolars del conjunt de l'Estat espanyol. Semblaria natural que una part important de la nova Llei es dediqués a descriure el nivell d'obligatorietat de les seves prescripcions per a les diferents autoritats, i els mecanismes per a assegurar la seva col·laboració, però la veritat és que la Llei és extraordinàriament discreta en aquest aspecte. El fet és encara més sorprenent si es té en compte que tot fa pensar que en un futur pròxim totes les comunitats autònomes tindran competències sobre el sistema educatiu. I és presumible que amb el pas del temps es produeixin diferenciacions cada vegada més fortes, que no han de ser necessàriament dolentes, però que sembla que valdria la pena preveure i trobar solucions polítiques per orientar-les.

Però el reconeixement de la varietat ha de tenir conseqüències sobre els continguts de l'educació i no sols sobre la seva administració. Ha de tenir conseqüències sobre la imatge que dona d'Espanya als futurs ciutadans de l'Estat.

Seria absurd negar que els llibres de text han canviat en aquest sentit, però tampoc no podem assegurar que el canvi sigui suficient i quina direcció segueix. I a certes autonomies s'afegeixen als plans d'estudis assignatures dedicades a la pròpia identitat col·lectiva, que de vegades no coincideixen amb els textos espanyols i de vegades els substitueixen. No és, malgrat tot, massa sorprenent. En el pensament contemporani veiem que coexisteixen un nacionalisme espanyol tradicional, tot i que sigui molt suavitzat, i uns nacionalismes "perifèrics" més o menys radicals. I malgrat que la Constitució utilitza fórmules que amporen i combinen els dos punts de vista, i la pràctica política assegura la seva convivència, la veritat és que no hi ha una teoria intel·lectual en la base de les afirmacions constitucionals d'Espanya com una nació composta per regions i nacionalitats. No és estrany doncs que els llibres de text no la reflecteixin. Però en tot cas el que em sembla evident és que en aquest sentit més que en cap altre el futur es forja a l'escola.

El reconeixement de la diversitat no és l'únic canvi polític important dels darrers vint anys, la integració a Europa no té menys importància, i això també hauria de repercutir en el sistema educatiu.

En primer lloc i quant a l'administració de l'educació, de la mateixa manera que fa un moment deia que ja no és l'Estat l'única autoritat en matèria d'educació i que ha de coordinar la seva gestió amb la de les comunitats autònomes, ara podem afegir que ha de coordinar-la també amb el conjunt dels països de la Comunitat.

Cada vegada resultarà més difícil proposar una organització de l'ensenyament diferent o oposada a les dels altres països. Però també en la dimensió europea, més important encara que les qüestions administratives ho seran les ideològiques. Quina imatge d'Europa donarem als nostres escolars? Quins sentiments de pertànyer a Europa els intentarem inculcar? Ara que els acords de Maastrich desperten tota mena de recels es multipliquen les acusacions contra una política europea estrictament econòmica, que ha oblidat enfortir els llaços culturals i la solidaritat profunda entre els europeus, una solidaritat que ha de començar per la solidaritat històrica. Però aquesta solidaritat és a l'escola on s'ha de forjar i la veritat és que fins ara pràcticament a tots els països europeus l'ensenyament està basat simplement en el nacionalisme. Sols el dia que els europeus aprenguin a l'escola que són europeus es podrà pensar que Europa té un futur.

Una educació per a la democràcia

Vivim en una societat democràtica que garanteix uns drets fonamentals mínims, respecta les diferències d'opinió i estableix un sistema per elegir pacíficament els seus dirigents d'acord amb la voluntat de la majoria. I l'escola no sols respecta aquests principis sinó que procura inculcar-los als seus alumnes. Si més no en l'aspecte més fàcilment controlable, el contingut dels llibres de text, és evident que s'ha produït un canvi substancial respecte a l'etapa política anterior. Que aquest ensenyament sigui suficient per a mantenir la il·lusió per la democràcia i per a immunitzar enfront de qualsevol temptació totalitària no és de totes maneres segur. És possible que la democràcia exigeixi un cert entrenament actiu que hauria de començar a l'escola. En aquest sentit he de recordar l'experiència que duguerem a terme a l'ICE sobre democràcia escolar, un tema que era molt popular ara fa uns anys i que curiosament ha deixat d'interessar ara que tenim un règim democràtic.

L'educació per a un món solidari

Però ser demòcrata no sols vol dir ser conscient dels propis drets i reclamar el seu exercici, vol dir també reconèixer la pròpia responsabilitat en els afers col·lectius i en darrer terme en aquells que afecten tots els homes. Vivim en un món escindit per diferències i contradiccions, i també per desequilibris sagnants entre països rics i països pobres, desequilibris injustos i a la llarga explosius. Els alumnes del nostre temps han d'assabentar-se d'aquests desequilibris i adonar-se que, en

alguna mesura, tots en som responsables i a tots ens correspon procurar eliminar-los. L'escola té moltes maneres de desvetllar aquesta responsabilitat, i una d'elles és el programa LINGUAPAX al qual vàrem dedicar un Seminari de Sitges i del qual actualment es porta a terme a Catalunya un assaig experimental en un col·lectiu d'escoles associades a la UNESCO.

Qualsevol programa de sensibilització a injustícies llunyanes corre el perill de quedar-se en mera informació intel·lectual. Sobretot en una època en què la sobreabundància d'informació escrita i visual, pels diaris i la TV, sobre catàstrofes de tota mena acaba per banalitzar el dolor i la misèria dels altres. L'educació ha de basar-se en alguna cosa més concreta i més directament experimentable. I no cal anar gaire lluny per trobar en el nostre propi context exemples de marginació i de misèria: barris degradats de les grans ciutats, habitatges de gitanos, immigrants del Marroc o d'Àfrica central..., són una excel·lent mostra i ocasió perquè els alumnes aprenguin a acceptar les diferències i a demostrar amb fets la solidaritat.

Insisteixo en el tema dels immigrants perquè en ells la diferència és molt visible i el risc del rebuig social molt fort. I també perquè en el futur proper previsiblement augmentaran. Però sobretot perquè d'immigrants se'n poden trobar a la mateixa escola, compartint la mateixa aula. A molts països de la Comunitat europea els estrangers representen el 10% de la població escolar, i a certes regions representen el 25 i el 30%. Entre nosaltres aquesta tendència tan sols ha començat, però previsiblement aviat arribarem a aquestes xifres. I això no sols obliga a fer de l'aula una escola de convivència sinó que encara més enllà, ens invita a replantejar-nos els objectius del sistema educatiu. En quina mesura ens podem proposar com a objectiu exclusivament la integració dels forasters? I, en quina mesura hem d'admetre la possibilitat d'una societat oberta i pluricultural?

Per mi no hi ha cap dubte que aquest serà un altre dels grans debats educatius dels temps que s'acosten. I cal reconèixer que estem poc preparats per a aquest debat. Parlant des de l'ICE i malgrat que vàrem dedicar al tema un Seminari de Sitges haig de reconèixer amb vergonya que fins ara no hem fet res de seriós en aquest sentit. Una proposta de recerca és encara només un projecte.

Una educació per a un món més habitable

Si l'escola dels nostres dies ha de descobrir als seus alumnes la seva responsabilitat enfront dels problemes globals, al costat de la solidaritat entre tots els homes hi ha un segon tema igualment ineludible, la progressiva degradació del medi ambient com a resultat del mal ús del progrés tècnic. Una degradació que rebaixa la qualitat de vida de tots i que a la llarga amenaça la pròpia existència del gènere humà. L'única esperança que tenim de conjurar aquest perill és que les

generacions que ens succeiran, i per tant els escolars actuals, assumeixin, cadascú segons les seves possibilitats, la tasca de rectificar aquest mal ús. I perquè això succeeixi el paper de l'escola és fonamental. Sobre aquest punt sí que puc dir que a l'ICE hem posat el nostre gra de sorra. Però haig de fer constar la meua sorpresa que els responsables -a tots els nivells- de l'educació siguin tan poc sensibles a aquesta preocupació que hauria de ser prioritària.

Colofó

Potser, arribat aquí, el lector pensi que sí que tinc raó, que en el nostre temps l'escola hauria de respondre a totes aquestes exigències, però que la capacitat dels mestres i fins i tot la del sistema educatiu en el seu conjunt és limitada, i que tampoc no es poden demanar miracles. I jo hi estaré d'acord.

En societats més primitives que la nostra i fins fa no gaire temps la família era suficient per a assegurar l'educació social i la preparació professional dels seus membres, i només en certs casos i per a certes matèries s'apel·lava a institucions especialitzades. La generalització de l'escola com a institució universal és del segle XIX, i va respondre a una ideologia i a unes circumstàncies socials determinades. I és probable que l'èxit inicial de l'escola a satisfer-les hagi engendrat unes esperances excessives, i que l'escola estigui arribant al límit de les seves possibilitats. No seríem els primers a creure-ho. Els teòrics de la mort de l'escola deien que la institució escolar havia entrat definitivament en crisi i que estava a punt de ser substituïda per una educació informal i espontània oferta directament per la societat.

Però temo molt que si en un futur pròxim, diguem en el segle del qual som a les portes, l'escola entra en crisi serà per una raó més propera i més senzilla.

L'expansió de l'educació escolar durant el segle XIX va coincidir amb el màxim prestigi de la funció del mestre. És cert que en una societat en gran part agrícola i camperola, dedicar-se al magisteri era la manera més clara i més a l'abast de tothom d'ascendir socialment per l'estudi. Però el prestigi del mestre tenia a més una raó més profunda, i era l'estricta correspondència entre els ideals de la societat, el seu sistema de valors, i la tasca del mestre. I per aquesta correspondència es podia parlar d'una vocació docent. El mestre creia sincerament que si feia bé la seva feina, si ensenyava i aconseguia educar els seus alumnes, la societat funcionaria millor, seria més honesta, més justa i més democràtica. I perquè així ho creia s'hi podia entregar amb il·lusió i sentir-se'n gratificat. I la societat en conjunt també ho creia així i es solidaritzava amb la seva tasca fins i tot si el pagava poc.

Avui aquesta correspondència és molt més minsa i la tasca d'ensenyar s'ha convertit en una feina com qualsevol altra, no pas més ben pagada i, per tant,

escassament atractiva. Aquest és, si no m'equivoco, el gran problema de l'educació en els temps que vénen, el fet que cada vegada sigui més difícil trobar ensenyants il·lusionats amb la seva tasca. I sense ensenyants totes les reformes es queden en paraules.

Referències:

- La educación en España. Bases para una política educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1969 (254 pàg.)
 - Document-informe del debat sobre la reforma educativa. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona 1988 (64 pàg.)
-

APÈNDIX

LES PUBLICACIONS DE L'ICE

Un institut universitari d'ensenyament i investigació produeix materials escrits de diferents tipus, tant per a donar suport a l'ensenyament com per a donar a conèixer els resultats de les seves recerques, uns textos que necessiten ser difosos i per tant publicats. Des del començament de la vida de l'ICE els qui en formàvem part estàvem decidits a potenciar aquest aspecte de la seva activitat, i amb diferents alternatives aquesta decisió s'ha mantingut fins avui. I puc afegir també que estàvem igualment decidits a no caure en la il·lusió, en què van caure molts ICE, d'editar una revista de "prestigi", cosa no gaire difícil en el si de la institució universitària però a la llarga i en molts casos perfectament inútil.

Actualment hi ha tècniques que faciliten extraordinàriament la reproducció i la multiplicació dels textos escrits, però el veritable problema és la seva difusió. Les solucions que es poden proposar són molt variades i van des de la distribució directa i gratuïta feta pel mateix Institut a les persones interessades, fins a la cessió del text a una editora comercial perquè el transformi en llibre i l'introdueixi en els circuits comercials, passant per moltes fórmules intermitges. En el transcurs de la història de l'ICE les hem provades totes i hem arribat a descobrir que totes tenen avantatges i inconvenients, i que cal optar per un cert eclecticisme.

Ja el primer any de funcionament de l'ICE vàrem difondre les nostres primeres produccions senzillament multicopiades, i així ho vàrem seguir fent durant un temps. Aquestes primeres produccions eren informes d'investigacions en curs, materials per a cursets o col·leccions de dades i informacions de diferents tipus. Heus ací una relació d'aquests primers informes:

Però també en aquells primers anys, quan vàrem disposar de textos més consistents i d'un interès més general els vàrem cedir a editorials privades per a convertir-los en llibres incorporats als seus catàlegs. L'editorial TEIDE es va fer càrrec de publicar els resultats d'una de les primeres investigacions i dels textos presentats al primer i al segon seminari sobre "Educació i llengua"

- *Cogestión en la Escuela*. Teide 1975

- *Bilingüismo y educación en Catalunya*. Teide. 1975

- *Bilingüisme i educació*. Teide 1976

L'editorial DOPESA es va fer càrrec d'una altra investigació:

– *El precio de la enseñanza en España*. Dopesa

I l'editorial CEAC dels papers de cinc seminaris:

– *Bilingüismo y biculturalismo*. Ceac.

Amb el temps i a mesura que milloraven els nostres mitjans vàrem voler millorar també la qualitat de les nostres publicacions. A partir de els informes ja eren impresos, i tenien un format uniforme i un disseny propi, i els seguïem distribuint directament la qual cosa implicava l'existència d'un petit servei de publicacions.

L'any 1978 el Servei de Publicacions de la Universitat es va reorganitzar i sota la direcció de va començar una forta expansió, de manera que es va fer càrrec de la publicació i la distribució de bona part de les nostres produccions. Els acords de col·laboració eren complicats en l'aspecte econòmic, en la pràctica gens fàcils de controlar, i causa de freqüents mals de cap. Però el nombre de publicacions va augmentar, la presentació dels volums es va fer més atractiva i la difusió també va augmentar.

L'any 1982 el Servei de Publicacions va entrar en crisi i el seu funcionament es va anar degradant progressivament fins a arribar a ser inoperant. Una circumstància desgraciada per a nosaltres, ja que en aquells anys l'ICE tenia una gran activitat i tenia per tant la necessitat de publicar. El nostre Servei de Publicacions va haver de compensar aquesta crisi del Servei Universitari de Publicacions amb un gran esforç que recaigué en primer lloc sobre qui aleshores era el seu responsable, Josep Vila.

Malgrat l'ajut que varen representar les primeres computadores i els programes d'autoedició l'esforç per tal d'assegurar des de l'ICE la producció i no diguem la distribució resultava excessiu, i aviat calgué procurar acords amb editorials privades disposades a publicar i comercialitzar les nostres produccions.

El primer assaig iniciat l'any 1984 es feu amb l'editorial PPU. L'any 1990 es varen començar les coedicions amb l'editorial Horsori que encara continuen. Posteriorment s'hi ha afegit la col·laboració amb l'editorial Graó.

La col·laboració amb l'editorial Horsori es concreta en una col·lecció: "Cuadernos de Educación" de la qual fins al moment en què s'ecriu aquest comentari s'han publicat els volums següents:

Laura Pla. *Enseñar y aprender inglés*

Juana M. Sancho. *Los profesores y el currículum*

Angel Marzo, Josep M. Figueres. *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*

Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala. *"El currículum en el centro educativo"*

Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquim M.Torregrosa. *"La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria"*

Eduard Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana. *"Coherencia textual y lectura"*

Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J.M.Sera, Cinta Comet. *"La educación bilingüe"*

Anna Teberosky. *Aprendiendo a escribir*

José Escaño. *"Como se aprende y como se enseña"*

Enric Valls. *Los procedimientos: Que son, como se aprenden, como se enseñan"*

Amb la mateixa editorial es coediten els volums en què anualment es reuneixen els resultats del Seminari de Sitges i dels quals ja se n'ha parlat en el capítol corresponent, i també altres publicacions que interessin a l'ICE.

A la col·lecció de materials per a la innovació educativa, coeditada amb l'editorial Graó, han aparegut fins ara els títols següents:

Nuevas tecnologías y enseñanzas

Pedagogía de la sexualidad

La orientación vocacional

La educación moral

Estrategias de lectura

El conocimiento es un caleidoscopio

Aquesta concentració produïda en els darrers anys en les coedicions amb editorials privades té certament avantatges. Per principi es pot assegurar que els textos que es donen a conèixer així tenen una difusió important i arriben a un públic interessat. La col·lecció "Cuadernos de Educación" té una tirada inicial de 1500 volums, i alguns títols ja s'han exhaurit i ha calgut fer una segona edició o s'està a punt de fer-la. Però aquesta concentració té també limitacions i inconvenients que caldrà corregir.

La primera i més evident limitació és que atesa l'estretor del mercat en català els editors consideren que una col·lecció de llibres adreçats a professionals només pot equilibrar els seus costos si es publica en castellà. Una opció que contrasta amb la dedicació tradicional de l'ICE a la introducció del català en l'ensenyament. Per altra banda la concentració en les coedicions ha portat a deixar de banda la producció de diferents tipus de materials que havien constituït la major part de les produccions de l'ICE en anys passats, i que tot i sent difícilment comercialitzables tenen en canvi un interès evident per als ensenyants.

Els dirigents de l'ICE són perfectament conscients d'aquestes mancances i procuren compensar-les en tres direccions:

Una col·lecció, ja iniciada, d'"Informes", amb resultats d'investigacions ja acabades o en curs. Alguns d'aquests informes es publicaran en anglès.

Una col·lecció de "Documents", amb materials útils per a la docència o informacions interessants per als docents, que poden ser resultats d'un grup de treball.

Una col·lecció de llibres de temàtica pedagògica en català en règim de coedició amb una editorial.

Publicacions de l'ICE de la Universitat de Barcelona fins l'any 1981

Documents

- 1 SIGUAN, M.; VALENTÍ, E.; FREIXA, M. *Algunos datos estadísticos sobre el alumnado de bachiller en Barcelona*. Setembre de 1971.
- 2 ESTRUCH, Juan. *El coste familiar de la educación*. 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 3 FERRÁNDEZ, Adalberto. *La enseñanza individualizada en la E.G.B.* 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 4 SERRAMONA, Jaime. *Pedagogía institucional*, 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 5 FORNS, Maria. *Pruebas para medir el conocimiento de una lengua, I*. Setembre 1971. Exhaurit.
- 6 PLÀ, Maria. *Pruebas para medir el conocimiento de una lengua, II*. Setembre 1971. Exhaurit.
- 7 FREIXA, Montserrat. *El condicionamiento social de las aptitudes intelectuales y su influencia sobre el rendimiento escolar*. 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 8 DE DEA, Fernando; ARTEAGA, Francisco. *Informe sobre 5º Experimental en E.G.B.* Setembre 1971.
- 9 *Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona*. Setembre 1971. Exhaurit.
- A 10 BATALLÉ, Pedro. *Estadísticas educativas*, 1er. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 11 ESTRUCH, Juan. *El coste familiar de la educación*, 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 12 SERRAMONA, Jaime. *Ensayo de Pedagogía Institucional*, 2on. informe. Exhaurit.
- A 13 FERRÁNDEZ, Adalberto. *Enseñanza individualizada*, 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 14 MESTRES, Juan. *Los problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo*, 1er. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 15 DOMÉNECH, José M. *Tabulación de encuestas: tablas a simple y doble entrada para el análisis de los resultados*. Març 1972.
- A 16 TORÀ, E.; LAHOSA, J.; PORTER, M.; MALLAS, S. *Seminario de cine infantil (Psicopedagogia de la imagen)*. Març 1972.
- A 16 bis DOMÉNECH, José. *Tratamiento de la información con ordenadores digitales*. Juny 1972.
- A 17 DOMÉNECH, José M. *Programa CORR. Cálculo de medias. Desviaciones tipo. Coeficiente de correlación lineal y coeficiente de correlación múltiple*. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 18 DOMÉNECH, José M. *Programa BARE. Baremación de tests psicológicos, cálculo del baremo, características estadísticas y pruebas de normalidad de la distribución*. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 19 *Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curso 1971-72*. Setembre 1972.

- A 19 bis DOMÈNECH, José M. *Programa de anàlisi factorial. Programa A.F.A.C.* Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 20 SERRAMONA, Jaime. *Ensayo de Pedagogía Institucional*, 3er. informe. Setembre 1972.
- A 21 MESTRES, Juan. *Problemas psicopedagógicos del bilingüismo*, 2on. informe. Setembre 1971. Exhaustit.
- A 22 *Jornadas de psicopedagogía de la imagen visual*. Novembre 1972.
- A 23 BARRAGÁN, Javir. *Elementos de matemáticas para profesores de EGB*. Setembre 1972.
- A 24 FERRÁNDEZ, Adalberto. *Enseñanza individualizada*. Maig 1973.
- A 25 *Seminario de educación no-directa*. Juliol 1973.
- A 26 *Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona*. Curs 1972-73.
- A 27 FORNS, Maria. *Organización y funcionamiento de un servicio de orientación escolar en la E.G.B.* Juliol 1973.
- A 28 ARNAU, Joaquín. *Problemas psicopedagógicos del bilingüismo*. 3er. informe. Novembre 1973.
- A 29 DOMÈNECH, José M. *Descripción y valoración de un curso experimental de "Métodos estadísticos" para estudiantes de Psicología*. Juliol 1973.
- A 30 OLIVER, Jorge. *Sensibilización auditiva*.
- A 31 TORÀ, E.; PORTER, M. *Jornadas de comprensión del cine por los niños*. Maig 1974.
- A 32 TORÀ, E.; RUEDA, J.M. *Escuela y socialización*. Resum d'un Seminari permanent de professors d'E.G.B. 1974.
- A 33 *Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona*. Curs 1973-74. Gener 1975.
- A 34 DE BORJA SOLÉ, Maria. *La experiencia comparativa en el aprendizaje del francés*.
- A 35 BÖHEMER, Marcile. *Escuela y Museo*.
- A 36 *Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona*. Curs 1974-75.
- A 37 TORÀ, ESPESATE, LAUDAN, GUBERN, ACARIN, MORAGAS, REMESAR, MARCÉ PUJAGUT. *Jornadas sobre la imagen televisiva*. Maig 1976.
- A 38 MARTÍNEZ, I.; SILVESTRE, N. *Aprendizaje e integración del niño sordo en la exolaridad normal*. Desembre 1976.
- A 39 MARCÉ, F.; PUJAGUT, L.I. *El niño frente a la imagen filmica con ruptura*. Maig 1977.
- A 40 TORÀ BEIRAS, AGUIRRE, TOMÁS HERNÁNDEZ. *Un estudio de comunicación no-verbal*. Desembre 1977.
- A 41 SICHES, E. *Desarrollo cognitivo y medio sociocultural en la adquisición de las experiencias comparativas*. Juny 1977.
- A 42 FORNS, M.; SÁNCHEZ, F. *Programación del área dinámica para 1º de EGB*. Abril 1978.
- A 43 GARCÍA, R.; CAÑADELL M. *El juego infantil en grupo*. Maig 1978.
- A 44 VEGA, A.; MENDOZA, R.; SAGRERA, I. *El papel del educador en la prevención en el abuso de las drogas*.
- A 45 MARTÍNEZ, G. *Piaget y el desarrollo intelectual*. Resumen introductorio.
- A 46 BERMUDO, J.M. *El método de historiación filosófica*.
- A 47 *Elements de didàctica de català*.
- A 48 *Jornadas sobre metodología científica* (Sevilla).
- A 49 DOMÍNGUEZ, A. *Iniciación al trabajo con mapas topológicos*.

Informes

- 2 SIGUAN, S.; MONFERRER, Alvaro. *La atención a los deficientes mentales en la provincia de Barcelona*. Novembre 1971.
- 3 SIGUAN, M.; BOSCH, E.; SUBIRÓS, J. *Evolución del alumnado en la Facultad de Filosofía y Letras. 1939-1971*. Novembre 1971.

- 4 *Escuela Universitaria del profesorado de E.G.B. Plan de estudios del curso experimental*. Novembre 1971.
- 5 SIGUAN, M.; BATALLÉ, Pedro. *Composición del alumnado en la Facultad de Filosofía y Letras*. Curs 1971-72. Juny 1972.
- 6 TORÀ, E. *Hacia una metodología de la comunicación*. Gener 1973.
- 7 DE CEA, Fernando. *El Centro piloto de E.G.B. Font d'en Fargas*. Juliol 1973.
- 8 BATALLÉ, Pedro. *Seminario de Planificación Universitaria*. Març 1973.
- 9 BENEDITO, V.; PIQUER, J.J. *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato*. Novembre 1973.
- 10 *Metodología científica aplicada a la investigación educativa*. Març 1974.
- 11 *El Centro piloto de E.G.B. Font d'en Fargas*. 2º informe. Setembre 1974.
- 13 SIGUAN, M. *La gestión municipal en materia de educación: el ejemplo de Bolonia*. Novembre 1977.
- 14 SIGUAN, M. *Educación y pluralidad de lenguas*. Abril 1978.
- 15 BENEDITO, V. *Una alternativa pedagógica: El movimiento italiano de Cooperación educativa*.
- 16 LOPEZ FEAL, R.; MALAPEIRA GAS, J.M. *La Sección de psicología en la Universidad de Barcelona: Historia y perspectivas*.
- 17 POL, E.; GILI, M.; DOMÉNECH, A. *Aproximació als hàbits lingüístics dels mestres de Barcelona i les seves comarques*.
- 18 *Catálogo Guía de la enseñanza preescolar en Barcelona*.
- 19 GONZÁLEZ, A. *Tendencias del alumnado de la Sección de Filosofía*.
- 20 BORELL, N.; BENEDITO, V.; MILLÁN, M.D. *La Sección de pedagogía de la Universidad de Barcelona*.

Sèrie Seminaris

- S1 BUCHACA, E.; CARRERAS, G.; OLIVERS, J.; PADRO, J. *"La electrónica en el bachillerato"*
- S2 CASTELLET, J. *"Métodos algebraicos a la topología"*
- S3 *"L'accés del professorat d'E.G.B. a l'escola"*
- S4 *"Ecología i educació"*.
- S5 *"Educació i autonomia a Catalunya"*.
- S6 BRIA, LLÀTZER, HERNÁNDEZ, Francesc X. *"Didáctica de la historia"*.
- S7 POL, E.; MORALES, M. (Eds.) *L'entorn escolar: Problemàtica psicològica, educativa i de disseny*.
- S8 *Jornades d'estudi sobre l'obra Pedagógica d'Alexandre Gali*

Altres publicacions

- COL·LECTIU. *"Bilingüismo y educación en Catalunya"*. Ed. Teide. Barcelona.
- COL·LECTIU. *"Bilingüisme i educació"* Ed. Teide. Barcelona.
- COL·LECTIU. *"Bilingüisme i Biculturalisme"*, Ed. Ceac. Barcelona.
- FORNS, M.; GÓMEZ, I. *"Guía del estudiante al término de la E.G.B."* Ed. Teide. Barcelona.
- SIGUAN, M.; ESTRUCH, J. *"El precio de la enseñanza en España"*. Ed. Dopesa. Barcelona.
- SERRAMONA, J. *"Congestión en la escuela"* Ed. Teide. Barcelona.
- TORÀ, E. *"Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica"*. Ed. Instituto Nacional de Publicidad.
- BENEDITO, V.; VEGA, A. *"Grupos de formación y profesorado"*. Ed. C.E.U. Barcelona.

EN PREPARACIÓ

- COL·LECTIU. *"Política lingüística per a una escola democràtica"*.

Produccions audiovisuals

L'any 1990 l'ICE havia produït i comercialitzava els següents vídeos:

- La didàctica del vídeo
- La radioactivitat: detecció i usos
- El carboni 14
- Mesures volumètriques
- Mesures gravimètriques
- La mesura instrumental
- El tractament de la mostra
- La fixació
- La microtomia
- Introducció a l'estudi dels teixits vegetals
- Introducció a l'estudi dels teixits animals
- Tècniques d'obtenció de preparacions vegetals
- La tinció
- Osciladors
- Espectroscopia Mossbauer

A partir d'aleshores la producció de vídeos ha continuat i actualment hi ha un cert nombre de projectes en marxa.

DOCUMENTACIÓ

1. Decret fundacional

Decreto 1678 de 24 julio 1969

Orden de 8 de julio 1971

Orden de 14 de julio de 1971

Disposicions de la Generalitat

2. Estatuts de la Universitat de Barcelona

Artículo 54

1. El Instituto de Ciencias de la Educación es un ente universitario que ejerce, junto con los demás centros de la División de Ciencias de la Educación, funciones de formación y perfeccionamiento del profesorado, de investigación y de asesoramiento técnico en los diferentes niveles educativos.

2. El Instituto de Ciencias de la Educación estará integrado en la División de Ciencias de la Educación, y por lo que se refiere a su presencia en las Divisiones Territoriales, establecerá las relaciones que convengan con las Facultades y Escuelas.

REGLAMENT DE L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

I. Definició

Art. 1.- L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) és un ens universitari que exerceix, conjuntament amb els altres centres de la Divisió de Ciències de l'Educació, funcions de formació i perfeccionament del professorat, de recerca i d'assessorament tècnic en els diferents nivells educatius.

L'Institut de Ciències de l'Educació està adscrit a la Divisió V, de Ciències de l'Educació.

II. Funcions

Art. 2.- D'acord amb allò que estableixen els Estatuts de la Universitat de Barcelona, són funcions de l'ICE:

1. La recerca educativa.
2. La formació i perfeccionament del professorat de qualsevol nivell educatiu i del professorat dedicat a l'educació no formal.
3. La informació i difusió d'experiències, treballs i materials d'interès pedagògic, de producció pròpia o aliena, sense perjudici d'allò que estableix l'article 54.1 dels Estatuts de la nostra Universitat.
4. L'assessorament en matèria d'educació a professors, centres educatius, institucions i persones.

Art. 3.- L'ICE pot realitzar aquestes funcions conjuntament amb els altres centres de la Divisió de Ciències de l'Educació. També podrà realitzar-les en col·laboració amb altres institucions i organismes públics o privats mitjançant convenis.

1. D'acord amb les funcions que legalment li corresponen, realitzarà el perfeccionament del professorat universitari.

III. Estructura i organització

Art. 4.- L'ICE forma part de la Divisió de Ciències de l'Educació i està estructurat orgànicament en seccions, unitats operatives i delegacions territorials.

Art. 5.— Les seccions són:

1. Secció d'Universitat.
2. Secció d'Ensenyament Secundari.
3. Secció d'Ensenyament Infantil i Primari.
4. Secció d'Investigació.
5. Secció de Normalització Lingüística.
6. Secció d'Administració.

Art. 6.— Correspon a les seccions d'Universitat, Ensenyament Secundari, Ensenyament Primari i de Normalització Lingüística, dins dels seus àmbits d'incidència:

1. Analitzar les necessitats de formació del professorat i dissenyar propostes d'actuació congruents.
2. Presentar a la Comissió Permanent llurs propostes d'actuació per tal de sotmetre-les a aprovació i ser integrades en els plans d'activitats de l'Institut.
3. Executar els plans d'activitats de l'Institut en tot allò que afecti els seus àmbits d'incidència.
4. Promoure la innovació educativa.
5. Elegir llurs representants en el Consell de Direcció.

Art. 7.— Correspon a la Secció d'Investigació:

1. Coordinar totes les activitats investigadores de les diverses seccions, unitats operatives i delegacions.
2. Planificar i realitzar els treballs d'investigació bàsica que li siguin assignats pel Consell de Direcció.
3. Elegir els seus representants en el Consell de Direcció.

Art. 8.— Correspon a la Secció d'Administració l'execució de les tasques de caràcter administratiu i de serveis congruents amb els objectius de l'Institut.

1. En particular, són funcions de la Secció d'Administració:

- a. Realitzar i tenir cura de la comptabilitat derivada de la gestió econòmica de l'Institut d'acord amb les Normes de comptabilitat general i pressupostària i les Bases d'execució del pressupost de la Universitat de Barcelona.
- b. Realitzar les tasques pròpies de comunicació interna i externa.
- c. Mantenir actualitzat l'inventari general de la institució.
- d. Executar les tasques documentals derivades de l'activitat general de l'Institut.
- e. Elegir els seus representants en el Consell de Direcció.

Art. 9.— Les unitats operatives són les següents:

1. Unitat de Documentació i Publicacions.

2. Unitat de Mitjans Audiovisuals.
3. Unitat de Noves Tecnologies Educatives.

Art. 10.— Les unitats operatives són de caràcter instrumental i tenen la funció d'executar els programes específics i exercir les tasques de suport que els siguin assignades per la Direcció de l'Institut.

Art. 11.— Les delegacions són:

1. La Delegació a Tarragona.
2. La Delegació a Lleida.
 - a. Les delegacions tenen caràcter d'extensions territorials, estan dirigides per un delegat territorial i depenen orgànicament dels òrgans de direcció de l'Institut.
 - b. Les delegacions col·laboren amb les divisions territorials de la Universitat a Tarragona i a Lleida amb les quals poden establir fórmules i procediments que garanteixin aquesta col·laboració.
 - c. La provisió del personal administratiu de les delegacions depèn directament de les divisions territorials respectives.

IV. Personal

Art. 12.— El personal de l'ICE està constituït per:

1. El personal docent i investigador universitari que, a sol·licitud de l'Institut, i previ acord del Consell de Departament d'origen i del Consell de Divisió, compleix a l'Institut almenys el cinquanta per cent de la seva dedicació a la Universitat. Per a aquesta adscripció caldrà l'informe de la Comissió de Professorat de la Junta de Govern.

L'adscripció tindrà un caràcter temporal per períodes de tres anys. Aquest període podrà ser renovable.

2. El personal docent i investigador pertanyent a institucions i organismes no universitaris adscrits a l'Institut en comissió de serveis. Aquestes adscripcions estaran regulades d'acord per la normativa vigent i el que disposa l'anterior apartat.

3. El Personal d'Administració i Serveis adscrit a l'Institut.

4. El personal docent, investigador, administratiu i tècnic que es consideri necessari per al desenvolupament de programes específics. La seva adscripció a l'Institut es regirà per les normes de contractació temporal que assenyali la legislació vigent.

V. Òrgans de govern

Art. 13.— Els òrgans de govern de l'Institut són: el director, el director adjunt, els delegats territorials, el secretari, el Consell de Direcció i la Comissió Permanent.

Art. 14.— L'elecció del director correspon al Consell de Direcció. El candidat elegit haurà de ser proposat al rector de la Universitat per al seu nomenament, una vegada informada la proposta pel Consell de Divisió de Ciències de l'Educació.

1. L'elecció i posterior nomenament hauran de recaure en un professor ordinari de la Universitat de Barcelona. El nomenament de director es farà per períodes de tres anys i serà renovable per una sola vegada.

2. La proposta de candidats serà realitzada pel Consell de Direcció i el candidat elegit es determinarà per majoria simple.

Art. 15.— El director adjunt i el secretari seran nomenats pel rector, a proposta del director.

Art. 16.— Els caps de Secció, llevat del cas de la Secció d'Administració, seran nomenats pel rector a proposta del director.

Art. 17.— En el nomenament dels delegats territorials hom s'ajustarà a allò que disposen els reglaments de les divisions de Lleida i del Camp de Tarragona.

Art. 18.— La Comissió Permanent està constituïda pel director, el director adjunt, el secretari, els delegats territorials i els caps de les seccions.

Art. 19.— El Consell de Direcció està format pels membres de la Comissió Permanent i catorze representants del personal de l'Institut.

1. Aquests catorze representants es distribuïran de la forma següent:

a. Dos representants de cadascuna de les seccions d'Universitat, Ensenyament Mitjà, Ensenyament Infantil i Primari, Normalització Lingüística i Investigació.

b. Quatre representants de la Secció d'Administració.

2. Els representants seran elegits pel col·lectiu respectiu de cada secció i exerciran llurs càrrecs durant un període de 2 anys.

3. En el supòsit de produir-se baixes abans de finalitzar el termini dels dos anys, aquestes seran cobertes automàticament pel següent membre del mateix col·lectiu, considerant l'ordre que va establir el resultat de la votació en el procés electoral ordinari. Aquesta substitució tindrà vigència fins a la següent renovació ordinària dels representants.

Art. 20.— Correspon al director el govern general de totes les activitats que es realitzen al Centre, vetllant per la seva coordinació i seguiment:

1. En particular, són funcions específiques del director les següents:

a. Representar oficialment l'Institut.

b. Convocar i presidir les reunions dels òrgans col·legiats de govern.

- c. Proposar al rector per al seu nomenament el director adjunt, el secretari i els caps de les seccions, llevat del cas de la Secció d'Administració.
- d. Autoritzar les despeses i ordenar els pagaments en virtut de la delegació de funcions que li sigui atorgada pel rector, d'acord amb els pressupostos de l'Institut, tot vetllant per l'adequada gestió i racionalització pressupostària.
- e. Visar les certificacions.
- f. Exercir el comandament del personal adscrit a l'Institut.

Art. 21.— Són funcions del director adjunt:

- 1. Supervisar la programació i execució de totes les activitats que portin a terme les seccions, unitats operatives i delegacions de l'Institut.
- 2. Substituir el director en cas d'absència o malaltia.
- 3. Altres funcions que li siguin encomanades pel director.

Art. 22.— Són funcions del secretari:

- 1. Exercir la secretaria de les reunions que celebrin els òrgans col·legiats, aixecant les corresponents actes.
- 2. Estendre les certificacions i els documents oficials de l'Institut.
- 3. Custodiar els llibres i arxius tot assegurant la correcta unitat documental dels registres.
- 4. Altres funcions que li siguin encarregades pel director.

Art. 23.— Són funcions de la Comissió Permanent:

- 1. Estudiar i aprovar, si escau, els plans d'actuació i activitats específiques de les seccions, unitats operatives i delegacions.
- 2. Coordinar i avaluar l'activitat general de l'Institut.
- 3. Elaborar el Pla general anual d'activitats i la Memòria del centre.
- 4. Presentar el Pla i la Memòria anuals d'activitats al Consell de Divisió per tal que aquests documents siguin informats i elevats a la Junta de Govern de la Universitat.

Art. 24.— Corresponen al Consell de Direcció les funcions següents:

- 1. Elegir el director.
- 2. Aprovar el Pla general anual d'activitats i la Memòria anual de l'Institut, sense perjudici d'allò que disposa l'article 51 dels Estatuts de la nostra Universitat.
- 3. Proposar la modificació d'aquest reglament al Consell de Divisió.

Art. 25.— Correspon als caps de secció:

- 1. Representar llurs respectives seccions en la Comissió Permanent.
- 2. Dirigir i coordinar l'activitat general de les seccions respectives tot vetllant per la congruència amb els Plans d'actuació de l'Institut.

3. Determinar les funcions del personal de la secció i adscriure'l als llocs de treball més adients per garantir l'eficiència funcional.

Art. 26.— Són funcions dels delegats territorials:

1. Representar llurs respectives seccions en la Comissió Permanent.
2. Dirigir i coordinar l'activitat general de les delegacions respectives tot vetllant per la congruència amb els Plans d'actuació de l'Institut i amb les directrius de llurs respectives divisions territorials.
3. Determinar les funcions del personal de la delegació i adscriure'ls als llocs de treball més adients per garantir l'eficiència funcional.

VI. Finançament

Art. 27.— Les quantitats necessàries per sufragar les activitats de l'Institut i els ingressos que aquestes activitats puguin generar formaran part del pressupost general de la Universitat.

Art. 28.— Les quantitats necessàries per sufragar les activitats de l'Institut subjectes a contractes i convenis entre la Universitat i institucions i organismes públics o privats seran aportades per les institucions que les promoguin. Aquestes quantitats i els ingressos que poguessin produir s'incorporaran també al pressupost general de la Universitat de Barcelona assignant-les específicament a la finalitat per a la qual foren concebudes.

VII. Modificació del reglament

Art. 29.— Es proposarà la modificació d'aquest reglament quan així ho sol·licitin a la Direcció almenys 1/3 dels membres del Consell de Direcció de l'Institut.

Art. 30.— Qualsevol modificació del reglament haurà de ser aprovada per la Junta de Govern de la Universitat, oït el Consell de Divisió, a proposta del Consell de Direcció de l'Institut.

Disposició derogatòria

Aquest reglament deroga l'aprovat per la Junta de Govern el dia 12 de gener de 1987, el qual queda sense vigor ni efecte.

BIBLIOGRAFIA

- Informe de las actividades del ICE de la Universidad de Barcelona ICE. Informe A.9 Septiembre 1971*
- Informe de las actividades del ICE de la Universidad de Barcelona (1971-72) ICE. Informe A.19 Septiembre 1972*
- Informe de las actividades del ICE de la Universidad de Barcelona (1972-73). ICE. Informe A.26 Julio 1973*
- Informe de las actividades del ICE. Curso 1973-74 ICE. Informa A.33 Enero 1975*
- Informe de las actividades del ICE. Curso 1974-75 ICE. Informe A.36 (96 pagt.) 1976*
- ICE. Resum d'activitats 1981-82 (multicopiat). ___. 1982*
- Recerca educativa i recursos didàctics per a l'ensenyament. Activitats realitzades en el marc dels ICE de les tres Universitats catalanes 1982/83 Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona 1983*
- Pla de formació permanent de professorat i investigació. 1984-85 (multicopiat) ICE. 1985*
- BENEDITO, V.; PIQUER, J.J. *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato*. ICE. Informe n.9 (imprés) Noviembre 1973
- El Centro Piloto de Enseñanza General Básica "Font d'en Fargas" ICE. Informe n.7 Julio 1973*
- El Centro Piloto de Enseñanza General Básica. ICE. Informe nº11 Septiembre 1974*
- M.Siguan. *El ICE de la Universidad de Barcelona y la política lingüística en la educación*. en: M.Siguan (coord.) *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Edic. de la Universidad de Barcelona. 1983
- PUIGHERMANAL, R. *La preparación de maestros de catalán en el ICE en: M.Siguan (coord.) Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Edic. de la Universitat de Barcelona. 1983
- BENEDITO, V.; RIOS, Rosa Maria. *La investigación en el ICE de la Universidad de 1984*
- RIBERA, P.; KIRCHNER, X. *Una experiencia de introducción de la informática en la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía 107 1983
-

RELACIONS DE PERSONAL

ANY 1972

Director
Dr. Adjunt
Secretari General i
Cap de la Divisió d'Administració
Cap de la Divisió de Formació
Cap de la Divisió d'Orientació
Cap del Servei d'Estadística
Col·laborador tècnic del Servei
Col·laboradora
Secretari tècnic del CAP
Secretaria tècnica de EGB
Secretaria d'Administració
Secretaria d'Orientació
Secretaria d'Investigació
Auxiliar
Col·laboradors eventuais

Directors d'Investigacions

Miquel Siguan
Enric Torà

Anna Cuatrecases
Vicenç Benedito
Manel Pallarés
Pere Batallé
Josep M. Domènech
Mariona Omedes
Josep J. Piqué
Maria J. Tabar
Tany Mulero
Joaquima Gratacós
M. Àngels Elias
M. Carme Hernández
M. Dolors Garcia Valero
Neus Forés
Asunción Noguer
M. Dolors Navarro
Ricardo Atienza
Jaume Sarramona
Joan Mestres
Joan Estruch
Adalberto Fernández
Pere Batallé

ANY 1977

Director
Director Adjunt
Secretaria General i Cap del
Divisió d'Administració
Cap de la Divisió de Formació
Cap de la Divisió d'Orientació
Cap de la Divisió de Investigació
Secretaria Tècnica EGB
Secretaria Tècnica CAP
Secretaria Tècnica Seminaris
Auxiliars administratius

Contractats

Miquel Siguan
Enric Torà

Anna Cuatrecases
Vicenç Benedito
Maria Forns
Josep Amengual
M. Jesús Tabar
Neus Forest
Rosa M. Rios
M. Carme Freixas
Lluïsa Benedito
Enric Pol
Mercè Mus
Núria Sans
Josep J. Piquer
Dolors Garcia Valero

ANY 1984/1985

Director	Miquel Siguan
Director Adjunt	Vicenç Benedito/M.A.Cuevas
Secretaria General i	
Cap del Depart. d'Administració	Anna Cuatrecases
Secretaria General	Mercè Mus
	Margarida Fàbregas
	Rosa Novoa
Administració. Cap de Negociat	M. Carme Oliva
	M. Carme Freixas
	Dolors Garcia
Formació. Cap del Depart.	Joaquim Prats
Depart. de Formació. Secundària	Iñaki Echebarria
“ Primària	Mercè Serrat
	Lluïsa Martin
	Maite Colen
“ CAP	———/ Josep M.Gutiérrez
	Olga Borderas
Universitat. Cap del Depart.	Miquel Àngel Cuevas/Ignasi Vila
Universitat	Albert Cots
Investigació	Carmen Navarro
Publicacions	Josep Vila
Audiovisuals	Olegario López
Català. Cap del Depart.	Romà Puighermanal
Depart. de Català	Rosa Massagué
	Neus Capella
	Mercè Colom
	Albert Cots
	Isabel Torres
	Montse Massagué
	Mercè Volart
Bidell	Ferran Salvador
Centre Pilot “Font d'en Fargas”	
Director	Josep Maria Refusta
Tarragona. Delegat	Vicenç Farreres
	Conxita Sardà
	Francesca Estivill
	Montse Mestres
Lleida. Delegat	Roberto Fernández/ Miquel Pueyo
	Núria Esteve



UNIVERSITAT DE BARCELONA

PUBLICACIONS